



L'ÚS DIALÒGIC DE LES TIC I LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EN ENTORNS RURALS I ENTORNS D'EXTRARADI: UNA OPORTUNITAT PER A L'ÈXIT EDUCATIU I LA SUPERACIÓ DE DESIGUALTATS.

Noemí Martín Casabona

Dipòsit Legal: T 1010-2015

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

Programa de Doctorat: Tecnologia Educativa

Noemí Martín Casabona

**L'ÚS DIALÒGIC DE LES TIC I
LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT
EN ENTORNS RURALS
I ENTORNS D'EXTRARADI:
UNA OPORTUNITAT PER A
L'ÈXIT EDUCATIU I
LA SUPERACIÓ DE DESIGUALTATS**



TESI DOCTORAL

**dirigida per la Dra. Carme Garcia Yeste i
el Dr. Aitor Gómez González
Tarragona, 2014**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
L'ÚS DIALÒGIC DE LES TIC I LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EN ENTORNS RURALS I ENTORNS D'EXTRARADI:
UNA OPORTUNITAT PER A L'ÈXIT EDUCATIU I LA SUPERACIÓ DE DESIGUALTATS.
Noemí Martín Casabona
Dipòsit Legal: T 1010-2015

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
L'ÚS DIALÒGIC DE LES TIC I LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EN ENTORNS RURALS I ENTORNS D'EXTRARADI:
UNA OPORTUNITAT PER A L'ÈXIT EDUCATIU I LA SUPERACIÓ DE DESIGUALTATS.
Noemí Martín Casabona
Dipòsit Legal: T 1010-2015

Noemí Martín Casabona

L'ÚS DIALÒGIC DE LES TIC I
LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT
EN ENTORNS RURALS
I ENTORNS D'EXTRARADI:
UNA OPORTUNITAT PER A L'ÈXIT EDUCATIU I
LA SUPERACIÓ DE DESIGUALTATS

TESI DOCTORAL

dirigida per la Dra. Carme Garcia Yeste i
el Dr. Aitor Gómez González

Departament de Pedagogia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2014



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77
Fax 977 55 80 78
e-mail: sdpeda@urv.es

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat "L'ús dialògic de les TIC i la participació de la comunitat en entorns rurals i entorns d'extraradi: una oportunitat per a l'èxit educatiu i la superació de desigualtats", que presenta Noemí Martín Casabona per a l'obtenció del títol de Doctora, ha estat realitzat sota la meua direcció al Departament de Pedagogia d'aquesta universitat i que aconsegueix els requeriments per poder optar a Menció Internacional.

Tarragona, 3 de novembre de 2014

El/s director/s de la tesi doctoral

Dra. Carme Garcia Yeste

Dr. Aitor Gómez González

Agraïments

A tots els nens i totes les nenes i les famílies en situació de desigualtat que cada dia lluiten per una vida millor

A tots i totes els que cada dia somien utòpicament amb el rigor científic i la professionalitat que permet millorar la societat

A qui un dia em va donar l'oportunitat d'iniciar un procés de transformació personal i social

Als qui sempre han cregut en mi i em donen suport en tot allò que emprenc amb l'única premissa de la il·lusió

Al significat que Calgary ofereix a aquesta tesi i a la contribució per a un món millor

Notes:

¹ Per al desenvolupament d'aquesta tesi doctoral s'ha fet ús de fonts de referència que no es troben escrites originalment en llengua catalana. En els casos en què s'han emprat citacions literals de fragments de text procedents d'aquestes fonts, s'ha pres l'opció de traduir-les al català amb l'objectiu de mantenir la coherència en la redacció del text. No obstant això, s'han afegit les versions originals dels textos (en forma d'anotacions a peu de pàgina), per evitar biaixos derivats de la traducció.

² Amb el suport de la Universitat Rovira i Virgili (a partir d'una Beca de Recerca Predoctoral i dels Ajuts per a Estadets Curtes a l'Estranger 2013).

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	1
CAPÍTOL 1. LES SOCIETATS DEL CONEIXEMENT. REPTES I TRANSFORMACIÓ SOCIAL	9
1.1. Societat del coneixement: societat post-industrial i societat xarxa	9
1.2. Societat del risc i dualització social	13
1.3. Gir dialògic de les societats	16
1.4. Exclusió i inclusió social a les societats de la informació	18
1.4.1. Exclusió i inclusió digital	19
1.4.2. Exclusió i inclusió educativa	30
1.5. Les zones rurals i les zones urbanes d'extraradi com a entorns vulnerables de patir exclusió digital i social.....	38
1.5.1. Les zones rurals.....	39
1.5.2. Les zones urbanes d'extraradi	43
CAPÍTOL 2. APRENENTATGE DIALÒGIC i TIC: BINOMI PER A LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA I LA INCLUSIÓ SOCIAL	47
2.1. El projecte Comunitats d'Aprenentatge	47
2.2. La competència digital en educació	52
2.3. La incorporació de les TIC al procés d'ensenyament-aprenentatge	57
2.4. L'aprenentatge dialògic	61
2.5. La participació de la comunitat per a la superació de desigualtats i la transformació social	70
2.6. Els Grups Interactius.....	78
CAPÍTOL 3. CONTEXTUALITZACIÓ	83
3.1. El Colegio Público de Ariño (Ariño, Terol).....	83
3.1.1. El CRA Ariño-Alloza: característiques i ubicació.....	83
3.1.2. La transformació del centre: projecte d'integració de les TIC i Comunitat d'Aprenentatge	85
3.1.2.1. Antecedents i projecte actual d'integració de les TIC	87

3.1.2.2. La Comunitat d'Aprenentatge	96
3.2. L'Escola Mediterrani (Tarragona)	100
3.2.1. El barri de Campclar: història del naixement del barri i situació actual	100
3.2.2. L'Escola Mediterrani: creació del centre i escola actual	108
3.2.2.1. La transformació de l'escola en Comunitat d'Aprenentatge i la integració de les TIC al centre	110
CAPÍTOL 4. MARC METODOLÒGIC	115
4.1. Metodologia Comunicativa	115
4.2. Preguntes d'investigació i objectius	119
4.3. Recollida i anàlisi de dades	119
4.3.1. Anàlisi bibliogràfica i documental	120
4.3.2. Població i mostra de la investigació	123
4.3.3. Tècniques de recollida de dades	126
4.3.4. Anàlisi comunicativa de dades	135
4.3.5. Criteris de rigor científic	138
4.4. Aspectes ètics de la investigació	139
CAPÍTOL 5. RESULTATS I DISCUSSIÓ DEL TREBALL DE CAMP	141
5.1. Resultats i discussió en la categoria de Diàleg Igualitari	141
5.2. Resultats i discussió en la categoria d'Intel·ligència Cultural	152
5.3. Resultats i discussió en la categoria de Transformació	162
5.4. Resultats i discussió en la categoria de Dimensió Instrumental	194
5.5. Resultats i discussió en la categoria de Creació de Sentit	210
5.6. Resultats i discussió en la categoria de Solidaritat	222
5.7. Resultats i discussió en la categoria d'Igualtat de Diferències	231
CHAPTER 6. CONCLUSIONS	240
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	251
ANNEXOS	269

INTRODUCCIÓ

L'educació, en veritat, necessita tant de formació tècnica, científica i professional com de somnis i utopia (Freire, 1997, p.34)

Són les paraules que es troben a la base d'aquesta tesi doctoral. Una tesi doctoral que parteix de la idea que un altre món és possible i que és fruit de molts moviments i moltes persones que dediquen el seu treball i els seus esforços a procurar que avui el món ja pugui ser millor, més just i igualitari.

Són molts els canvis esdevinguts en les darreres dècades en les societats globalitzades; moltes les tecnologies que emergeixen per a facilitar-nos un millor desenvolupament en societats més avançades, moltes les possibilitats d'interconnexió entre societats i l'intercanvi i la interacció entre persones. No obstant això, també continuen essent moltes (massa) les dificultats, les injustícies, les desigualtats en definitiva, amb què compta una part important de la població.

Avui en dia, tot i que hem avançat molt, néixer en una zona o en una altra, en un ambient determinat o en un altre, continua augmentant les possibilitats de part de la població de tenir més risc de patir exclusió social, reproduint les desigualtats socials i oferint l'única opció de viure en condicions de pobresa i al marge de les societats de la informació, sense l'opció d'un futur millor, d'un avenir on la inclusió social sigui una realitat per a totes les persones. Així, les diferències culturals, econòmiques socials i educatives continuen essent elements determinants per a la inclusió o l'exclusió social i per a la supervivència, ja que mentre hi ha parts del món on la població mor per desnutrició, en altres parts del món és el sobrepès una de les causes més comunes de mort. D'igual manera, mentre en determinades zones del món l'ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (a partir d'ara TIC) és a l'abast de la majoria de les persones, en altres zones, una gran part de la població (més de 800 milions de persones adultes, 2 terços dels quals són dones), encara no compta amb l'alfabetització bàsica (Suoranta, 2003).

El convenciment que la superació de les desigualtats i la transformació social és realment possible i la voluntat de contribuir a fer un món millor, em van conduir l'any 2001 a estudiar la Diplomatura en Educació Social, estudis que em van oferir la formació tècnica i professional per a desenvolupar durant alguns anys la meua tasca com a educadora social al Departament de Serveis Socials d'Atenció Primària d'un Ajuntament.

Així, el contacte i la intervenció directa amb persones que es troben excloses de la societat, la majoria d'aquestes pertanyents a minories ètniques i persones

immigrants, o en un risc molt elevat de patir exclusió, em van oferir una visió més profunda de les desigualtats socials que existeixen.

La meua participació i implicació en projectes de desenvolupament sociocultural, que pretenien abordar les problemàtiques dels grups socials més vulnerables més enllà de la intervenció i des de plantejaments preventius, em posaven al davant una consideració nova per a mi: els centres educatius com a motor de canvi per a la transformació social. I és en aquest punt que vaig decidir cursar la Llicenciatura en Pedagogia, convertint-me en pedagoga l'any 2009.

D'aquesta manera, la meua formació prèvia en l'àmbit social i de l'educació no formal adquiria un nou sentit gràcies a la preparació en l'àmbit de l'educació formal. No obstant això, el meu bagatge professional continuava quedant conformat a base de coneixements tècnics i professionalitzadors, obviant, una vegada més, la formació de caire científic.

Així, si bé realitzava intervencions directes i d'altres en pro de la prevenció posant en pràctica les tècniques i les dues professions que havia après després d'anys d'estudi a la universitat, anys més tard vaig comprendre que aquesta pràctica no es basava en la científicitat amb què ha de comptar l'educació, produint, per tant, tot i els esforços i la bona voluntat, resultats que no impactaven de manera decisiva en la superació de desigualtats i en la transformació social.

Va ser estant immersa en la meua pràctica professional diària quan, gràcies a l'empenta d'una companya i avui amiga que sempre ha desenvolupat la seva tasca professional amb gran rigor, vaig entrar en contacte amb una nova manera de pensar l'educació i de treballar per a la transformació social. Va ser així com em vaig trobar cursant una formació destinada a formadors/es del projecte Comunitats d'Aprenentatge, i com em vaig plantejar per què mai ningú m'havia parlat d'aquest projecte i d'aquesta manera de treballar durant els meus anys de formació acadèmica.

El meu interès per aquesta manera (nova per a mi) de concebre la pràctica i la teoria educativa va anar creixent de manera exponencial fins a entrar-hi del tot en contacte esdevenint voluntària en una Comunitat d'Aprenentatge a més a més de vincular-me com a tècnica de projectes a la Universitat Rovira i Virgili, en un projecte del *Plan Nacional I+D+i: La mejora de la convivencia y el aprendizaje en centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante* (2008-2011), dirigit per la professora Carme Garcia Yeste, projecte que va suposar l'inici de la meua carrera acadèmica i investigadora.

D'aquesta manera, vinculada des del curs 2010-2011 a la universitat, l'any 2012 vaig finalitzar el Màster Oficial en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement, un màster interuniversitari que, coordinat per la

Universitat Rovira i Virgili, compta amb la participació de la Universitat de les Illes Balears, la Universitat de Lleida i la Universitat de Múrcia.

Els aprenentatges adquirits al màster esmentat i la convicció que una altra educació (la científica i transformadora) és possible, conformen una de les raons de la realització d'aquesta tesi doctoral.

Així doncs, el fet de concebre que les tecnologies estan canviant la societat però no de manera igualitària, i que l'educació és un motor de transformació social, a partir de projectes com el de Comunitats d'Aprenentatge, aquesta tesi doctoral es basa en l'estudi de dos centres educatius d'educació infantil i primària conformats com a Comunitats d'Aprenentatge i situats en zones desafavorides. Es tracta del Colegio Público de Ariño, situat en una zona rural de la província de Terol, i de l'Escola Mediterrani, que es troba en un barri d'extraradi de la ciutat de Tarragona.

La tesi conforma una aproximació a un model d'escola que aplica actuacions educatives d'èxit i que empra una metodologia basada en la integració de la tecnologia a l'aula i al centre. El fet d'haver escollit dos centres educatius en els quals es produeix la integració de la tecnologia respon a la meua vinculació al grup de recerca ICE-FORTE (Formació en Contextos Educatius – Formació i Tecnologia)¹, de la Universitat Rovira i Virgili.

Es tracta d'un grup de recerca que compta amb la participació del Departament de Pedagogia de la URV i de l'Institut de Ciències de l'Educació de la mateixa universitat. Cal destacar que el grup ha estat reconegut per la Generalitat de Catalunya com a Grup de Recerca Consolidat per al període 2014-2016 (2014SGR959), amb el nom de: Metodologia de la recerca educativa amb impacte social (MEDIS). Així doncs, la meua vinculació al grup ICE-FORTE i al grup MEDIS em permet estar en constant contacte amb la recerca en contextos educatius i de formació relacionats amb la tecnologia.

Tornant als centres educatius escollits per a la realització de la tesi, cal dir que les característiques i els trets que els identifiquen suposen una oportunitat per a l'èxit educatiu dels infants que hi estudien però també una contribució a les comunitats on es troben i a l'entorn més proper. Per tant, situades en una zona rural i una d'extraradi, les dues escoles esdevenen elements clau per a la superació de desigualtats i la transformació social.

Aquesta tesi doctoral, emmarcada en les possibilitats de transformació social, també és fruit d'una transformació personal i d'una trajectòria professional i personal que no he viscut de manera aïllada sinó en estreta col·laboració i diàleg amb persones que demostren el seu rigor científic en la seva tasca professional però, a la vegada, la seva qualitat humana.

¹ <http://www.ice.urv.cat/blog/forte/>. Data d'accés: agost 2014

I això és el que he trobat al centre de recerca que va fer possible la meua transformació personal i que avui em permet avançar en la meua trajectòria professional i em condueix a la realització d'aquesta tesi doctoral. Em refereixo al CREA, el Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats², de la Universitat de Barcelona, al qual em trobo vinculada des de l'inici del meu desenvolupament professional en la via acadèmica.

El CREA no només és un dels centres de recerca en ciències socials de més reconeixement i prestigi internacional, ni tampoc és únicament un centre compromès amb la generació de coneixement científic del més alt nivell i impacte social. És un centre format per persones que integren el rigor científic i la qualitat humana que esmentava anteriorment i el centre que proporciona els dos elements que mancaven a la meua trajectòria del que, segons Freire, ha de ser l'educació: somnis i utopia. D'aquesta manera, els projectes i les recerques desenvolupats, els debats teòrics, el lideratge del projecte Comunitats d'Aprenentatge i la forma en què es relacionen la científicitat, la calidesa humana, l'amistat, la il·lusió i la voluntat per a una educació i un món millor, conformen un centre de recerca on els somnis esdevenen possibles i on es produeix la mirada cap a les utopies, cosa que permet generar el moviment necessari per a la transformació educativa i social.

És d'aquesta manera, que la vinculació amb el CREA m'ha permès obtenir una formació de màxima qualitat, gràcies a la participació en seminaris de debat teòric de les obres més rellevants de la pedagogia i la sociologia, així com també a la meua implicació en projectes de recerca de màxim nivell científic a nivell nacional i internacional, tals com projectes del Programa Marc de Recerca Europeu i recerques del Plan Nacional I+D+i.

Aquesta participació en projectes de màxima qualitat ha derivat en la presentació de comunicacions a congressos de reconegut prestigi internacional en educació tals com el de l'American Educational Research Association (AERA)³, el de l'European Educational Research Association (ECER)⁴ o el Congrés Internacional Multidisciplinar d'Investigació Educativa (CIMIE)⁵.

D'altra banda, el treball realitzat en el sí del grup de recerca i els resultats obtinguts amb el desenvolupament d'aquest han estat publicats en diverses publicacions de les quals sóc coautora, entre les quals destaca una publicació a la revista *Qualitative Inquiry*⁶, indexada al Journal Citation Reports (JCR) Social Sciences.

² <http://creaub.info/cat/>. Data d'accés: agost de 2014

³ <http://www.aera.net/>. Data d'accés: agost de 2014

⁴ <http://www.eera-ecer.de/>. Data d'accés: agost de 2014

⁵ <http://amieedu.org/cimie/>. Data d'accés: agost de 2014

⁶ <http://qix.sagepub.com/content/by/year>. Data d'accés: agost de 2014

A més a més del camí del diàleg procurat en el sí del grup de recerca, la qual cosa ha estat un pilar per a escriure aquesta tesi doctoral, cal dir que durant la realització d'aquesta he estat vinculada a la Universitat Rovira i Virgili a través d'una Beca de Recerca Predoctoral, que em va ser concedida el juliol de 2011 i la qual ha suposat un suport molt important per a que avui aquesta tesi sigui una realitat.

També en el marc dels Ajuts per a Estadets Curtes a l'Estranger 2013 (AEE2013) de la mateixa universitat, dirigida a estudiants de Doctorat, em va ser concedit un ajut el qual vaig destinar a realitzar una estada de 3 mesos al Werklund Foundation Centre for Youth Leadership Education, de la University of Calgary (Calgary, Canadà) amb la professora de reconegut prestigi internacional, la Dra. Shirley Steinberg, co-fundadora de "The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy" i coorganitzadora de l'International Institute of Critical Pedagogy and Transformative Leadership.

Durant l'estada, vaig participar en un curs de doctorat impartit per la Dra. Steinberg, i en activitats científiques com seminaris, conferències i congressos. D'altra banda, vaig fer ús de les bases de dades i recursos de la University of Calgary i vaig visitar centres educatius que treballen amb la immersió de la tecnologia i amb la implicació de la comunitat a l'aula, amb l'objectiu de conèixer les pràctiques educatives que s'hi desenvolupen.

La participació en aquestes activitats ha permès dotar la meua formació predoctoral i aquesta tesi doctoral d'una projecció internacional i una major comprensió de la rellevància que adquireix la pedagogia crítica en la transformació social, en tant que aquesta compta amb l'objectiu primordial de combatre les desigualtats a través de teories i pràctiques educatives transformadores. Com és ben sabut, són les investigacions i publicacions de pedagogia crítica les primeres que han plantejat la rellevància de l'educació en la reproducció o la superació de les desigualtats (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004).

I és precisament en pràctiques educatives transformadores i basades en els preceptes d'èxit de la comunitat científica internacional en el que es fonamenten els dos centres educatius estudiats en aquesta tesi. Així, podríem apuntar que aquesta s'inscriu en la pedagogia crítica, en tant que l'objectiu final de l'elaboració d'aquest treball és transformar la societat aconseguint una educació de qualitat per a tots els nens i totes les nenes, sobretot per als que es troben en una situació més vulnerable, amb l'objectiu de poder-los oferir les competències necessàries per a desenvolupar-se sense problemes i incloure's en l'actual societat de la informació.

La investigació realitzada ens demostra com els dos centres educatius estudiats, els quals es troben en zones desfavorides, tal i com hem esmentat

anteriorment, lluny de ser escoles transmissores i reproductores de la realitat social desfavoridora de la que parteixen en el seu entorn més immediat, empren l'educació de manera científica esdevenint aquesta una important eina de transformació social.

Així, en un moment com l'actual, en què s'observa una tendència a la despoblació de les zones rurals i existeix una situació de crisi econòmica notable, on les retallades en àmbits com l'educació són a l'ordre del dia, trobem que l'escola rural procura la pervivència del món rural. No obstant això, l'actualitat ens alerta del perill d'extinció de les escoles rurals (Aunión i Bustabad, 2012), que ja s'ha fet efectiva en Comunitats Autònomes com Castella La Manxa. En aquest cas concret, la decisió no respon a criteris pressupostaris (segons s'indica des del govern autonòmic) sinó que es pretén desplaçar l'alumnat a escoles més grans al·legant que tindran una atenció de més qualitat perquè a l'escola rural no s'ofereix igualtat d'oportunitats i hi ha una falta d'atenció ja que s'hi agrupen nens i nenes de diferents nivells educatius. La investigació que presentem ens mostra que aquestes afirmacions no tenen cap sentit en tant que l'escola rural té moltes possibilitats i pot oferir les mateixes oportunitats que els centres educatius situats en ambients urbans. No obstant això, el que és important és veure quines mesures educatives s'apliquen per a que aquestes oportunitats esdevinguin una realitat.

D'altra banda, també les escoles que es troben en zones urbanes desafavorides, com és el cas de l'Escola Mediterrani, situada al barri de Campclar, un barri amb moltes dificultats econòmiques i amb una gran diversitat sociocultural, es troben any rere any amb un descens de matrícula que pot portar a la seva desaparició, atès que són considerades escoles gueto i partint que l'educació que s'hi ofereix no és de qualitat. En aquestes escoles es troben alts índexs de fracàs escolar i d'abandonament prematur dels estudis, la qual cosa s'atribueix al perfil de l'alumnat que assisteix als centres, conformat per alts percentatges d'alumnat immigrant o pertanyent a minories ètniques, i a les seves famílies, molt sovint amb estatus socioeconòmics baixos i també amb un nivell formatiu baix. Des d'aquesta òptica, les respostes que està oferint l'administració educativa es basen en realitzar una distribució d'aquest alumnat amb l'objectiu de reduir l'impacte del fracàs escolar i del conflicte, tal i com indiquen notícies que apunten la voluntat d'evitar les aules amb alt percentatge d'immigrants (Redacció, 2011) o la pretensió de segregar l'alumnat amb pitjors resultats (Vallespín, 2013). No obstant això, les teories més rellevants de la comunitat científica internacional han demostrat des de fa dècades que l'excel·lència i l'equitat en l'educació s'aconsegueixen amb la inclusió i no pas amb la segregació. D'aquesta manera, el problema no és el perfil de l'alumnat ni tampoc les famílies dels nens i nenes sinó que la veritable problemàtica rau en la manca d'una educació de qualitat en el sí del centre escolar (Gazeley, 2010; Ladson-Billings, 1994).

Així doncs, aquests són els motius de l'elecció d'aquest tema d'investigació i, més concretament, del Colegio Público de Ariño i l'Escola Mediterrani, dues escoles que a partir de la transformació en Comunitat d'Aprenentatge han estat capaces de canviar la realitat més immediata i ésser referents a nivell internacional. Afavorir el canvi social des del centre educatiu en una societat com la que ens acull i amb una situació de crisi com l'actual no seria possible sense estar a l'avantguarda de la societat de la informació i sense comptar amb la implicació de tota la comunitat. L'escola d'Ariño i la de Tarragona reuneixen les dues característiques i, a més a més, les combinen a la perfecció.

El primer capítol d'aquesta tesi doctoral recull la primera part del marc teòric que constitueix aquesta investigació, abordant els reptes i les possibilitats de transformació social amb què compten les actuals societats de la informació. D'aquesta manera, es referencien els canvis i les transformacions des de les societats industrials fins a les societats de la informació i del coneixement, posant un especial èmfasi en el gir dialògic que han viscut les societats i en els riscos i la dualització social que es produeix en el sí d'aquestes. Així doncs, i centrant-nos en la inclusió i l'exclusió social en les societats de la informació, el capítol ofereix un recull de conceptes vinculats a l'exclusió i la inclusió digital i educativa, posant una especial atenció a l'esclatxa digital que es produeix en les zones rurals i les zones urbanes d'extraradi com a entorns vulnerables de partir exclusió social.

El capítol dos d'aquest treball conforma una segona part del marc teòric en el qual s'aborda el binomi que suposen l'aprenentatge dialògic i la inclusió de les TIC als centres educatius com a estratègia clau per a la transformació educativa i la inclusió social. Així doncs, es presenta la concepció comunicativa de l'aprenentatge i la teoria i principis de l'aprenentatge dialògic i s'exposa com la participació de la comunitat contribueix a la superació de desigualtats i a la transformació social. A la vegada, s'aporten les bases i les teories científiques que fonamenten el projecte Comunitats d'Aprenentatge. D'altra banda, s'atén a la incorporació de les TIC al procés d'ensenyament-aprenentatge fent especial èmfasi en el tractament de la competència digital en educació.

En el tercer capítol presentem la contextualització dels dos centres educatius que han estat objecte d'estudi en aquest treball. Així doncs, en primer lloc fem referència a les característiques i la ubicació del Colegio Público de Ariño, situat a la província de Terol, així com també a la transformació que va viure el centre el curs 2002-2003 per a esdevenir una Comunitat d'Aprenentatge. També abordem en aquesta primera part del capítol, els antecedents i l'actual projecte d'integració de les TIC amb què compta l'escola. En segon lloc, contextualitzem l'Escola Mediterrani, situada al barri de Campclar de Tarragona, del qual expliquem la història del seu naixement i la situació actual en què es troba. D'altra banda, abordem com es va crear el centre i com està

conformada l'escola actual des de la seva transformació en Comunitat d'Aprenentatge el curs 2011-2012 i la integració de les TIC al centre.

Al quart capítol, presentem el marc metodològic, el qual inclou una explicació de la metodologia comunicativa, que ha estat la que ha guiat aquesta investigació. Abordem també les diverses preguntes d'investigació i objectius que han orientat aquest treball i expliquem, a continuació, el procés de recollida i anàlisi de les dades, el qual recull una anàlisi bibliogràfica i documental, exposa la població i mostra de la investigació, les tècniques emprades per a la recollida de dades del treball de camp realitzat en ambdós centres i l'anàlisi comunicativa que s'ha desenvolupat d'aquestes dades. Per últim, s'exposen quins han estat els criteris de rigor científic de la investigació així com també els aspectes ètics d'aquesta.

El capítol cinc és un recull dels diversos resultats obtinguts al llarg del treball de camp realitzat a cada un dels centres investigats, els quals es presenten en base als set principis de l'aprenentatge dialògic, que són els que han conformat les set categories d'anàlisi de les evidències recollides. Els resultats es presenten, per tant, en base a les categories estipulades i atenent els dos components clau en l'organització de l'anàlisi de dades de la metodologia comunicativa: les dimensions exclusores i les dimensions transformadores. En aquest capítol també es realitza la discussió de totes les dades recollides.

Finalment, al capítol sisè es presenten les conclusions derivades de la realització d'aquesta investigació donant resposta a les preguntes de recerca i als diversos objectius plantejats. A la vegada, cal destacar que les conclusions ens obren altres vies de recerca sorgides a partir de la línia d'investigació d'aquesta tesi doctoral. Cal tenir en consideració que la redacció de les conclusions s'ha fet en llengua anglesa, atenent la menció internacional d'aquesta tesi doctoral, la qual ha estat possible gràcies a l'esmentada estada predoctoral de recerca que vaig realitzar a la University of Calgary (Calgary, Canadà).

Així doncs, recuperant la cita de Freire amb què iniciàvem aquesta introducció, la tesi doctoral que presentem suposa la culminació d'un procés de formació tècnica, científica i professional però, sobretot, d'un procés basat en els somnis i la utopia, que tant han servit a la millora de l'educació i de la societat. A la vegada, de la realització d'aquesta tesi emanen la il·lusió necessària per a transformar la societat i un somni: que els i les professionals de l'educació i tots els agents de la comunitat ens il·lusionem cada dia amb els plantejaments que promouen una educació de qualitat igualitària i l'èxit educatiu per a tots els nens i nenes, sobretot per als que viuen en entorns i en situacions vulnerables i en la pobresa i l'exclusió social.

CAPÍTOL 1. LES SOCIETATS DEL CONEIXEMENT. REPTES I TRANSFORMACIÓ SOCIAL

1.1. Societat del coneixement: societat post-industrial i societat xarxa

L'origen del concepte societat del coneixement es remunta a principis dels anys 60 del segle passat, quan es varen iniciar les anàlisis relacionades amb les transformacions que patien les societats industrials, tot i que no va ser emprat per primera vegada fins el 1969 pel sociòleg Peter F. Drucker, qui va pronosticar la tendència cap a una societat del coneixement a partir del sorgiment d'una nova capa social de treballadors/es del coneixement (Krüger, 2006).

Com apunten Giroux, Lankshear, McLaren i Peters (1996) podem distingir tres generacions de pensament des de 1960 relacionades amb l'emergència del que s'ha anomenat societat "de la informació", "post-industrial" o "del coneixement".

Així, a la primeria del desenvolupament del concepte va ser el terme "societat post-industrial", referit en els treballs d'Alain Touraine (1973) i de Daniel Bell (1973), el que s'emprava de manera més freqüent. D'aquesta manera, en primer lloc, cal destacar que Alain Touraine (1973) es referia a com denominar les noves societats que s'estaven generant, apuntant:

Se les denominarà societats post-industrials si es pretén assenyalar la distància que les separa de les societats d'industrialització que les han precedit, i que encara es barregen amb elles tant sota la seva forma capitalista com sota la seva forma socialista. Se les denominarà societats tecnocràtiques si es pretén designar-les segons el poder que les domina. Se les denominarà societats programades si s'intenta definir-les abans de res per la naturalesa del seu mode de producció i d'organització econòmica (p.5)⁷

D'altra banda, Daniel Bell (1973), concretant més, defineix la societat post-industrial atenent que aquesta:

Subratlla el caràcter central del coneixement teòric com a eix al voltant del qual s'organitzaran la nova tecnologia, el creixement econòmic i l'estratificació de la societat. S'intenta mostrar empíricament que aquest principi axial s'està

⁷ Traducció pròpia. Versió original: *Se las denominará sociedades post-industriales si se pretende señalar la distancia que las separa de las sociedades de industrialización que las han precedido, y que todavía se mezclan con ellas tanto bajo su forma capitalista como bajo su forma socialista. Se las denominará sociedades tecnocráticas si se pretende designarlas según el poder que las domina. Se las denominará sociedades programadas si se intenta definir las ante todo por la naturaleza de su modo de producción y de organización económica.*

convertint cada vegada més en predominant en les societats industrials avançades (p.138)⁸

S'atorga a Bell el mèrit d'haver fet un diagnòstic precoç d'algunes de les característiques de la societat actual, que més tard han estat contemplades i superades en les teories de la societat de la informació (Flecha, Gómez i Puigvert, 2001). Ens referim a les cinc característiques a que apuntava l'autor: economia de serveis, predomini de la classe professional i tècnica, primacia del coneixement teòric, planificació de la tecnologia i tecnologia intel·lectual (Bell, 1973).

Per tant, entenem que ens trobem davant d'una societat en la que el treball és relegat a un segon terme en pro del saber i que es produeix la transició d'una economia productora a una que es basa en serveis. Es busquen professionals tècnicament qualificats i el coneixement teòric emergeix com la principal font d'innovació i la base de la política i la societat.

D'altra banda, trobem la noció "Societat de la Informació", promoguda, sobretot, per l'Organització de les Nacions Unides, i que tal i com apunten autors com Krüger (2006), mentre a països com a Alemanya l'ús del terme "societat del coneixement" estava assentat des de principis dels anys 90, amb el treball de Nico Stehr com a referent, a l'Estat Espanyol s'emprava de manera quasi exclusiva el terme "societat de la informació".

Així, des dels anys 70 fins l'arribada de l'obra de Manuel Castells dedicada a l'era de la informació, a finals dels 90, el terme "societat de la informació", segons la UNESCO (2005): "va sintetitzar en certa manera les transformacions i tendències descrites o albirades pels primers precursors: penetració del poder per la tecnologia, nova economia del coneixement científic, mutacions del treball, etc." (p.21)⁹.

Krüger (2006) apunta que la noció de "societat de la informació" s'empra per a referir-se a aspectes tecnològics i els efectes d'aquests sobre el creixement econòmic i l'ocupació, tot i que fa notar que en la discussió a nivell europeu, tant en l'àmbit polític com en el de ciències socials, el terme se substitueix pel de "societat del coneixement".

No obstant això, sí que cal fer esment, com indicàvem anteriorment, a la rellevància que el concepte "societat de la informació" va adquirir a la Cimera

⁸ Traducció pròpia. Versió original: *Subraya el carácter central del conocimiento teórico como eje alrededor del cual se organizarán la nueva tecnología, el crecimiento económico y la estratificación de la sociedad. Se intenta mostrar empíricamente que ese principio axial se está convirtiendo cada vez más en predominante en las sociedades industriales avanzadas.*

⁹ Traducció pròpia. Versió original: *sintetizó en cierto modo las transformaciones y tendencias descritas o vislumbradas por los primeros precursores: penetración del poder por la tecnología, nueva economía del conocimiento científico, mutaciones del trabajo, etc.*

Mundial de la Societat de la Informació (CMSI)¹⁰, que va néixer a proposta del Govern de Túnez, i que la Unió Internacional de Telecomunicacions va materialitzar a través d'una resolució per a la celebració d'aquesta cimera que va posar a l'agenda de les Nacions Unides. Així doncs, l'any 2001, es va decidir que la CMSI se celebrés en dues fases: la primera, del 10 al 12 de desembre de 2003 a Ginebra (Suïssa), i la segona, del 16 al 18 de novembre, a Túnez (Túnez). L'objectiu de la Cimera Mundial sobre la Societat de la Informació és garantir que els beneficis propis de la societat "siguin accessibles per a tots i totes i fomentar certs avantatges específics en alguns camps, com estratègies-e, negoci e, governança e, salut e, educació, alfabetització, diversitat cultural, igualtat de gènere, desenvolupament sostenible i protecció del medi ambient".

A la Cimera de Ginebra de desembre de 2003, els líders mundials varen declarar la voluntat de crear una societat de la informació per a tothom que millorés la qualitat de vida de les persones:

el nostre desig i compromís comuns de construir una Societat de la Informació centrada en la persona, integradora i orientada al desenvolupament, en que tots puguin crear, consultar, utilitzar i compartir la informació i el coneixement, per a que les persones, les comunitats i els pobles puguin emprar plenament les seves possibilitats en la promoció del seu desenvolupament sostenible i la millora de la seva qualitat de vida, sobre la base dels propòsits i principis de la Carta de les Nacions Unides i respectant plenament i defensant la Declaració Universal de Drets Humans¹¹.

Ateses aquestes consideracions i com apunt previ als preceptes de les societats del coneixement, cal destacar la importància que varen tenir les anàlisis postindustrials, entenent que van encertar qüestions fonamentals del que finalment seria una societat informacional. No obstant això, segons apunten Flecha et al. (2001), no van saber precisar el tret clar de les societats informacionals: la selecció i processament de la informació, així com tampoc varen precisar el model social amb el que es va abordar la primera de les seves fases (dualització social, en la qual els grups dominants varen prioritzar la introducció de la revolució informacional al sector de la població que comptava amb recursos per a entrar-hi, deixant exclosos altres sectors socials i provocant una polarització de l'estructura social) ni la del model de la segona (societat de la informació per a tots i totes, produïda per la pretensió d'expansió del

¹⁰ <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>. Data d'accés: agost de 2014

¹¹ Traducció pròpia. Versió original: *nuestro deseo y compromiso comunes de construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y respetando plenamente y defendiendo la Declaración Universal de Derechos Humanos.*

capitalisme informacional i per la pressió dels sectors i països exclosos i els moviments socials igualitaris).

Ara sí, si ens referim al terme “societat del coneixement” com a tal, cal destacar que de la mateixa manera que va apuntar la UNESCO a la primera part de la CMSI, el terme “societats del coneixement” és més enriquidor i promou més l'autonomia que els conceptes de tecnologia i capacitat de connexió, que són elements centrals en els debats sobre la societat de la informació (UNESCO, 2005). D'aquesta manera, un element central de les societats del coneixement és la:

capacitat per identificar, produir, tractar, transformar, difondre i utilitzar la informació amb vistes a crear i aplicar els coneixements necessaris per al desenvolupament humà. Aquestes societats es basen en una visió de la societat que propicia l'autonomia i engloba les nocions de pluralitat, integració, solidaritat i participació (UNESCO, 2005, p.29)¹²

A la vegada, la UNESCO (2005) també apunta el caràcter inclúsor amb què han de comptar les societats del coneixement, les quals han d'integrar tots els seus membres i promoure la solidaritat tant amb les generacions presents com amb les futures. Indica, a més, que el coneixement és un bé públic que ha d'estar a disposició de totes les persones, per la qual cosa, en les societats del coneixement no haurien d'existir persones marginades.

D'altra banda, abans de definir el concepte de “societat-xarxa” (Castells, 2003), cal destacar que Castells refereix una interacció dialèctica entre societat i tecnologia. D'aquesta manera, autors com Lyon (1988) ja apuntaven que les tecnologies de la informació compten amb un important rol en la configuració de les societats en tant que tenen profundes conseqüències socials. Així, de la mateixa manera que Castells (2003) indica que la tecnologia no determina la societat, sinó que la plasma i, d'altra banda, la societat tampoc determina la innovació tecnològica sinó que la utilitza, també Lyon (1988) fa notar que és una errada pensar que tots els efectes de la tecnologia de la informació són equitativament positius. En aquest sentit, apunta que el fet que els éssers humans siguem actius i reflexius requereix prendre en consideració quina és la resposta i també la resistència dels individus davant la configuració de societats basades en la informació, rebutjant, així, totes les formes de determinisme i partint de la premissa que la tecnologia no configura les societats com a quelcom autònom al marge dels individus.

Entrant ja en el concepte de “societat xarxa” descrit per Castells (2003), cal dir que l'autor concep l'organització de l'estructura social i la nova economia al

¹² Traducció pròpia. Versió original: *capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.*

voltant de xarxes globals (defineix “xarxa” com un conjunt de nodes en interconnexió) de capital, gestió i informació. Segons apunta, aquesta forma d'organització en xarxa no és quelcom nou però sí que hi ha un element diferencial: el nou paradigma de la tecnologia de la informació ofereix la base adequada per a que s'expandeixi i cali en tota l'estructura social. Així, en aquesta societat-xarxa l'accés al coneixement tecnològic és la base de la productivitat i la competència.

Per tant, i a manera de resum, podem apuntar que la principal diferència entre la societat industrial i les societats actuals rau en el pas dels recursos materials als humans i, concretament, en la selecció i processament de la informació prioritzada. Flecha et al. (2001) destaquen que aquesta selecció i processament es desenvolupen amb reflexions humanes que sovint són ajudades de tecnologies i, per aquest motiu, les teories sociològiques atorguen un paper molt rellevant a la reflexivitat (Beck, Giddens i Lash, 1994) i a la comunicació (Habermas, 2001).

1.2. Societat del risc i dualització social

El progrés i els canvis esdevinguts en la transició de les societats industrials a les del coneixement comporten una crisi de la modernitat tradicional, la qual ens dirigia a una vida més segura i més còmoda, que dona pas al que autors com Beck (1998) han definit com la Societat del Risc.

Així doncs, dedicarem aquest apartat a recollir com es configura aquesta nova modernitat reflexiva, a partir del concepte de societat del risc i de la societat dels dos terços definida per Gorz (1986), i apuntarem l'estudi de les desigualtats socials i educatives que genera aquesta transformació.

En primer lloc, Beck (1994) defineix la modernització reflexiva com el pas de la societat industrial a la del risc, de la mateixa manera que la modernitat simple es definia com el pas de la societat premoderna a la industrial. Així, una modernitat deixa pas a l'altra, procurant que els individus s'alliberin de la societat industrial per a encomanar-se a la societat global del risc. D'aquesta manera, el control de la racionalitat instrumental que implicava la societat industrial se substitueix per una societat imprevisible, que no segueix els preceptes ètics, legals i polítics i que, per tant, genera incertesa i efectes no desitjats (Flecha et al., 2001).

Beck (1998) defineix la societat del risc com una fase de desenvolupament de la societat moderna on els riscos socials, polítics, econòmics i individuals tendeixen cada vegada més a escapar de les institucions de control i protecció de la societat industrial.

L'autor analitza també el desencant dels individus vers les fonts de significat col·lectives i grupals i la individualització causada per la desvinculació de les formes socials pròpies de la societat industrial i la revinculació amb una societat que compta amb un element emergent: el diàleg. D'aquesta manera, l'expertisme dels savis davant un públic profà propi de l'anterior model de racionalitat instrumental queda relegat a un segon terme per donar lloc a noves formes de producció de consens que desmonopolitzin el coneixement expert. Així, a través del diàleg públic cal cercar aquelles formes que permetin la participació dels "no especialistes" en l'estructura de decisió (Flecha et al., 2001). El fenomen de qüestionament dels i les professionals i el fet de no atribuir-los el monopoli del saber és definit per Beck, Giddens i Lash (1994) amb el terme de "Desmonopolització del coneixement expert".

Viure en disposició de participar, d'analitzar i de prendre decisions de manera constant implica la reflexivitat a què apuntàvem en l'apartat anterior, la qual constitueix una de les característiques de les societats actuals. Per fer front als riscos que ens aguiten comptem amb un rol actiu en la pròpia opció de vida i anem definint noves pautes de regulació segons els interessos i preferències, fent-nos responsables de les conseqüències. Les referències familiars, culturals i contextuals amb què comptem ens són cada cop menys vàlides i, per tant, cerquem noves opcions a partir del diàleg (Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002).

També cal fer notar que els riscos perpetuen les desigualtats i mantenen la societats de classes. Tal i com defineix Beck (1998):

la història del repartiment dels riscos mostra que aquests segueixen, igual que les riqueses, l'esquema de classe però al revés: les riqueses s'acumulen a dalt, els riscos a baix. Per tant, els riscos semblen enfortir i no suprimir la societat de classes. A la insuficiència dels subministraments s'afegeix la falta de seguretat i una sobre-abundància de riscos que caldria evitar. Davant això, els rics (en ingressos, en poder en educació) poden comprar-se la seguretat i la llibertat respecte el risc (p.40-41)¹³

Per tant, davant la situació de risc que suposen les actuals societats del coneixement i un diàleg que és requerit per a fer front als riscos i per a superar les desigualtats que es constaten cal que tinguem en compte un element clau que el mateix Beck (1998) apunta com a transformador: l'educació. En paraules de l'autor: "l'educació i un comportament sensible en relació a la informació

¹³ Traducció pròpia. Versió original: *la historia del reparto de los riesgos muestra que éstos siguen, al igual que las riquezas, el esquema de clases, pero al revés: las riquezas se acumulan arriba, los riesgos abajo. Por tanto, los riesgos parecen fortalecer y no suprimir la sociedad de clases. A la insuficiencia de los suministros se añade la falta de seguridad y una sobreabundancia de riesgos que habría que evitar. Frente a ellos, los ricos (en ingresos, en poder, en educación) pueden comprarse la seguridad y la libertad respecto del riesgo.*

obren noves possibilitats d'enfrontar-se als riscos i evitar-los" (Beck, 1998, p.41)¹⁴.

Centrats en l'anàlisi del canvi cap a la societat informacional, que autors com Lyon, Castells i Beck han realitzat, tal i com hem apuntat fins ara, cal destacar que hi ha altres autors que s'han sumat a l'anàlisi d'aquesta transformació a partir de l'estudi de les desigualtats socials i educatives que el canvi generava. Ens referim a autors com Gorz (1986) i Flecha (1990).

En aquest sentit, volem fer esment a la característica de la primera fase de la societat de la informació que Flecha et al. (2001) anomenen dualització social. No obstant això, abans d'entrar en aquest concepte, cal destacar que la primera fase de la societat de la informació, entre 1973 i 1995 aproximadament, es va configurar per ser desenvolupada pels sectors considerats més competents de la societat i es van promoure dinàmiques educatives d'adaptació a la diversitat que exclouïen amplis sectors socials dels aprenentatges requerits per a la superació de l'exclusió social (Flecha et al., 2001).

Així, la igualtat era considerada negativament com a homogeneïtzació i per tant l'existència de diferents itineraris que cobrissin les diferents necessitats socioeconòmiques era el que es defensava. Si entrem, ara sí, en el concepte de dualització social, entenem com a tal la polarització de l'estructura social sorgida quan els grups dominants van prioritzar la introducció de la revolució informacional prenent la part de la societat amb recursos com a base i, per tant, deixant molts sectors socials exclosos. Això suposava l'emergència de noves formes de desigualtat, tant dins els propis estats com a nivell internacional i la societat quedava estratificada en tres sectors diferenciats (Gorz, 1986):

- Persones incloses en la societat: per a aquestes persones hi havia ocupacions estables i amb alt contingut de processament d'informació per a persones amb titulacions.
- Persones explotades: amb una baixa qualificació i amb ocupacions precàries.
- Persones excloses de la societat: persones sense un nivell d'estudis que es trobaven en situació d'atur o en economies delictives.

Aquesta polarització de la societat ha rebut el nom de darwinisme social, societat dual o societat dels dos terços, entenent com a tal una societat que inclou dins el mercat del treball a dos terços de la població, mentre que el terç restant es troba en situacions inestables o d'atur estructural (Gorz, 1986). D'aquesta manera, ens trobem amb un sector reservat a les persones que

¹⁴ Traducció pròpia. Versió original: *La educación y un comportamiento sensible en relación a la información abren nuevas posibilidades de enfrentarse a los riesgos y evitarlos.*

compten amb els sabers que actualment es prioritzen en el mercat de treball i, per tant, que cada vegada tindran més i millors opcions laborals; i dos sectors, conformats per les persones explotades i les excloses, que no compleixen amb els requisits que l'actual societat reclama.

Cal destacar que diferents investigacions desenvolupades pel Centre d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA) permeten concloure l'augment de la desigualtat que suposa aquest procés de dualització, ja que les persones amb una preparació de major qualitat compten amb més oportunitats d'accés a professions de prestigi social i econòmic que aquelles persones que no han rebut una educació acord a les demandes de la societat de la informació (INCLUD-ED, 2006-2011; Workaló, 2001-2004).

1.3. Gir dialògic de les societats

Tenint en compte les consideracions realitzades en l'apartat anterior, que ens indiquen la necessitat d'estendre les realitats dialògiques per a fer front a la societat del risc, i situen l'educació com a element clau per a la superació de les desigualtats que es troben a l'estructura social, dediquem aquest apartat al gir dialògic de les societats (Flecha et al., 2001).

Les anàlisis sociològiques descriptives mostren la rellevància que té el diàleg en les societats actuals, per suposat major que en les societats industrials i encara més que en les premodernes. Així, les societats actuals són cada vegada més dialògiques i si bé les industrials van construir el context material on es van desenvolupar democràcies polítiques, les societats actuals constitueixen el context simbòlic on el diàleg s'insereix en les relacions socials, en tots els àmbits (Flecha et al., 2001).

Així, parlem de gir dialògic per a descriure una centralitat del diàleg en tots els àmbits que, a més a més, va en augment. En aquesta comesa, el llenguatge compta amb un paper fonamental en tant que cada cop més, els subjectes i els grups es plantegen com consensuar i trobar solucions a partir d'interaccions que s'orienten a l'entesa (Aubert, Flecha, Garcia, Flecha, Racionero, 2008; Racionero i Padrós, 2010).

Per això, autors com Habermas (2001), el ja anomenat Beck (1998), Giddens (1995) o Flecha et al. (2001) apunten que les antigues relacions de poder, basades en l'autoritat i les jerarquies, es qüestionen en una societat en què no només es produeix un augment del diàleg sinó que aquest esdevé una exigència de les persones i els grups perquè els patrons que guiaven les nostres vides en societats anteriors queden no legitimats.

Apuntàvem el diàleg com a peça clau en aquest nou entramat social i és que en les societats dialògiques necessitem comunicar-nos i dialogar cada vegada més en torn al present i al futur; esdevenint un procés de reflexió, diàleg i decisió que creix quan augmenten les opcions. Però com apunten Aubert et al. (2008):

L'augment de la reflexivitat relacionat amb l'increment de les opcions no és negatiu si sabem gestionar la sensació de risc que en ocasions produeix. Convertir aquest procés en intersubjectiu és una de les millors maneres de reduir el risc i la desorientació, ja que al considerar els diferents punts de vista que ens ofereixen altres persones, podem decidir amb més arguments i més lliurement quina és la millor opció per a cada un i cada una (p.31)¹⁵

“El gir dialògic ens obre noves possibilitats per a la transformació social, la convivència pacífica entre cultures, els somnis i la utopia” (Elboj et al., 2002, p.29)¹⁶, i ens trasllada a una modernitat dialògica (Beck, Giddens i Lash, 1994) en tant que no només augmenten les realitats dialògiques sinó que també ho fan els propòsits dialògics, de manera que comptem amb la pretensió de tractar i resoldre les diferències entre grups i persones a través del diàleg. Això ens demostra que aquesta modernitat permet que s'apliqui la igualtat de diferències, un dels principis de l'aprenentatge dialògic que explicarem al següent capítol i que permet que persones diferents puguin conviure en un mateix territori obtenint els mateixos drets i reforçant, alhora, les respectives identitats (Aubert et al., 2008).

Cal destacar la importància de la modernitat dialògica en l'expansió del diàleg igualitari (un altre principi de l'aprenentatge dialògic que també contemplarem en el proper capítol), que integra les veus de tota la comunitat amb l'objectiu de desenvolupar un projecte plural i participatiu en funció del context social, històric i cultural de l'alumnat i que, per tant, permet que els valors de les transformacions sorgeixin dels acords entre persones i no pas de la imposició d'unes cultures o persones sobre altres tal i com va succeir amb la modernitat tradicional que

si bé va afavorir l'extensió de l'educació per a tota la població, també ha estès un model tradicional d'educació basat en la cultura i els valors dels grups socials dominants. És una escola que pensa la vida d'una manera diferent a

¹⁵ Traducció pròpia. Versió original: *El aumento de la reflexividad relacionado con el incremento de las opciones no es negativo si sabemos gestionar la sensación de riesgo que en ocasiones produce. Convertir este proceso en intersubjetivo es una de las mejores formas de reducir el riesgo y la desorientación, pues al considerar los distintos puntos de vista que nos ofrecen otras personas, podemos decidir con más argumentos y más libremente cuál es la mejor opción para cada uno y cada una.*

¹⁶ Traducció pròpia. Versió original: *El giro dialógico nos abre nuevas posibilidades para la transformación social, la convivencia pacífica entre culturas, los sueños y la utopía.*

com la pensa, per exemple, l'alumnat gitano o àrabs i les seves famílies (Elboj et al., 2002, p.27)¹⁷

D'altra banda, cal destacar que el diàleg que es troba al centre de les relacions personals i a la realitat social també s'insereix en la manera en com s'ensenyava i com s'aprèn a la societat informacional. Això significa que el gir dialògic ha suposat també canvis en la manera en què les persones aprenen. Així, si bé a la societat industrial es passà de la concepció tradicional a la constructivista; en la de la informació es parla de la concepció comunicativa de l'aprenentatge d'on es desprèn l'aprenentatge dialògic, basat en la centralitat de les interaccions per a l'aprenentatge i el desenvolupament i amb la societat de la informació com a context històric-social de referència (Aubert et al., 2008).

Per tant, els canvis socials dialògics requereixen que l'escola basi el seu ensenyament en pràctiques dialògiques entre les persones, la qual cosa, a més, revertirà en un major aprenentatge de coneixements de l'alumnat (Elboj et al., 2002).

1.4. Exclusió i inclusió social a les societats de la informació

Després de la definició de la societat actual, entesa com a societat de la informació i del coneixement, i de concepcions com la societat del risc i el gir dialògic que s'està produint, dediquem aquest apartat a la dimensió social dels dos elements claus per a la inclusió i que per tant, poden ser generadors d'exclusió social. Ens referim a les TIC, àmbit en el que partim de la premissa que les desigualtats produïdes per l'exclusió digital (relacionada amb condicionants com el lloc d'habitatge o característiques socials i econòmiques) generen exclusió social, i a l'educació, la qual també pot generar aquesta exclusió social a la vegada que pot ser un element clau per a la inclusió social.

En primer lloc, la Comissió Europea (European Commission, 2004) defineix l'exclusió social com:

Un procés a través del qual certs individus són empesos al marge de la societat i privats de participar plenament a causa de la seva pobresa, o la manca de competències bàsiques i oportunitats d'aprenentatge permanent, o com a resultat de la discriminació. Això els allunya de l'ocupació, ingressos i d'oportunitats educatives així com també de les activitats i xarxes socials i comunitàries. Tenen poc accés al poder i als òrgans de presa de decisió i, per tant, sovint senten impotència i incapacitat per a prendre el control sobre les

¹⁷ Traducció pròpia. Versió original: *si bien favoreció la extensión de la educación para toda la población, también ha extendido un modelo tradicional de educación basado en la cultura y los valores de los grupos sociales dominantes. Es una escuela que piensa la vida de una manera diferente a como la piensa, por ejemplo, el alumnado gitano o árabe y sus familias.*

decisions que afecten el dia a dia de les seves vides (European Commission, 2004, p.8)¹⁸

De manera similar, Tezanos (2009) defeix les persones que es troben excloses de la societat en termes d'allò del que es té carència, indicant que són persones que es troben al marge de les oportunitats vitals que defineixen la ciutadania social plena. A la vegada apunta que "l'expressió exclusió social implica, en la seva arrel, una certa imatge dual de la societat, en la qual existeix un sector integrat i un altre d'exclòs" (Tezanos, 2009, p.138)¹⁹.

En segon lloc, la inclusió social es defineix com:

el procés que assegura que totes les persones en risc de pobresa i exclusió social obtinguin les oportunitats i recursos necessaris per a participar plenament a la vida social, econòmica, social i cultural i gaudeixin d'un estàndard de vida i benestar considerat com a normal dins la societat en la que viuen (European Commission, 2004 p.8)²⁰

Plantegem, doncs, a continuació, les consideracions referides a l'exclusió i inclusió digital, d'una banda, i a l'exclusió i inclusió educativa, de l'altra.

1.4.1. Exclusió i inclusió digital

El pas de la Societat Industrial a la Societat de la Informació ha requerit deixar enrere una economia basada en recursos de caire material per a endegar una economia que es fonamenta en recursos de tipus intel·lectual. Amb la conformació d'aquestes societats ens trobem davant una revolució tecnològica sense precedents que impacta en tots els sectors (primari, secundari i terciari), tots ells progressivament dominats pels processos informacionals que els hegemonitzen, i que transforma altres àmbits com són el social, personal, educatiu, etc.

En aquest nou escenari sorgeix un element clau en la constitució i el desenvolupament de la Societat de la Informació i de molta importància per a la inclusió de les persones en aquesta: el coneixement. Així, la societat del futur, més enllà de ser la societat de la informació, esdevé la societat del

¹⁸ Traducció pròpia. Versió original: *a process whereby certain individuals are pushed to the edge of society and prevented from participating fully by virtue of their poverty, or lack of basic competencies and lifelong learning opportunities, or as a result of discrimination. This distances them from job, income and education opportunities as well as social and community networks and activities. They have little access to power and decision-making bodies and thus often feeling powerless and unable to take control over the decisions that affect their day to day lives.*

¹⁹ Traducció pròpia. Versió original: *la expresión exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido.*

²⁰ Traducció pròpia. Versió original: *a process which ensures that those at risk of poverty and social exclusion gain the opportunities and resources necessary to participate fully in economic, social and cultural life and to enjoy a standard of living and well-being that is considered normal in the society in which they live.*

coneixement. En aquest sentit, la Comissió Europea (Comisión Europea, 2010b) apunta que "l'economia del futur serà una economia del coneixement basada en xarxes el centre de la qual serà internet" (p.21)²¹.

Així doncs, observem que Internet es concep com un element clau en la contribució a l'èxit econòmic, professional i social dels individus i les comunitats (Comisión Europea, 2010b). Per tant, cal tenir en compte la importància de dotar la ciutadania de les habilitats claus per a fer ús d'Internet, ja que en la societat contemporània de la informació així com també en les futures societats que esdevindran, les habilitats per a la selecció i el processament de la informació determinaran el posicionament de les persones en el mercat de treball i en la vida social (van Deursen i van Dijk, 2011). És per això, que la recerca actual en termes de superació de l'esclletxa digital remarca la necessitat de parar més atenció en el bagatge social, psicològic i cultural per a que aquesta esclletxa pugui ésser superada.

I és que la societat i l'economia del coneixement deixen enrere el progrés únicament tecnològic i inclouen dimensions socials, ètiques i polítiques de manera més notable. Com apunta Lyon (1988), el fet que ens trobem immersos en una societat de la informació és inseparable de qüestions ètiques que facin replantejar-nos si la inclusió de la tecnologia es produeix de manera correcta i justa.

Els canvis esdevinguts en el procés de transformació de les societats industrials a les de la informació generen modificacions en els factors d'inclusió en la societat actual, essent el processament de la informació i de la comunicació un element clau. Així, avui en dia, allò important no és tenir molta informació (perquè aquesta es troba al nostre abast fàcilment) sinó que allò indispensable és saber seleccionar la informació i processar-la per tal de poder donar resposta a les nostres necessitats, individuals i col·lectives. En paraules de Castells:

El que caracteritza la revolució tecnològica actual no és el caràcter central del coneixement i la informació, sinó l'aplicació d'aquests dos elements a dispositius de generació de coneixement i processament de la informació/comunicació, en un cercle de retroalimentació acumulatiu entre la innovació i els seus usos (2003, p.63-64)

En aquest escenari, la societat i les institucions reconeixen que l'alfabetització mediàtica i informacional és un element clau per a la inclusió digital i social (European Commission, 2009; UNESCO, 2012) i sembla indispensable conèixer quins són els requeriments d'aquesta nova societat, en tant que les

²¹ Traducció pròpia. Versió original: *La economía del futuro será una economía del conocimiento basada en redes cuyo centro será internet.*

transformacions econòmiques i socials han provocat un canvi en la demanda d'aquestes.

D'aquesta manera, l'OCDE (2013) indica que a més a més de la necessitat de dominar les habilitats específiques que són pròpies de cada ocupació, al segle XXI els treballadors i treballadores també han de posseir habilitats i competències per al processament de la informació, així com diferents habilitats/competències genèriques, inclosa la comunicació interpersonal, l'autogestió i la capacitat per a aprendre, per a que els resulti més fàcil fer front a les incerteses d'un nou mercat de treball que canvia amb molta rapidesa.

No obstant això, les dades en matèria de competències ens demostren que cal esmerçar molts esforços per a que això esdevingui una realitat atenent la panoràmica actual. Així, el Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (OCDE, 2013), el qual va ser dissenyat per a conèixer la disponibilitat d'algunes de les habilitats essencials requerides i que va mesurar directament el domini de diverses habilitats per a processar informació, destaca algunes conclusions rellevants per a entendre quina és la situació actual: en molts països es detecta un important gruix de població sense experiència o sense les habilitats bàsiques necessàries per a fer ús de les TIC en moltes tasques quotidianes.

Si atenem els primers resultats de l'enquesta europea relacionada amb les habilitats de les persones adultes que es va dur a terme en el marc d'aquest programa internacional (OCDE, 2013b), observem com es relacionen certes característiques sociodemogràfiques amb el domini d'habilitats, com per exemple, és el cas dels estudis. L'enquesta mostra que les persones adultes amb estudis universitaris tenen un avantatge de 36 punts de qualificació (l'equivalent a cinc anys d'escolaritat) sobre les persones adultes que només compten amb estudis secundaris. D'altra banda, també s'apunta a la relació existent entre el domini de les habilitats i el benestar econòmic i social, indicant que el fet de ser competent en contextos molt tecnològics es relaciona positivament amb la probabilitat de participar en el mercat de treball, de ser ocupat i de percebre salaris més alts (OCDE, 2013b).

Per tant, concloem que les persones amb poques competències digitals enfronten un risc molt més elevat d'experimentar un desavantatge econòmic i una probabilitat més gran de desocupació i de dependència de la seguretat social (OCDE, 2013). Així, el fet de no comptar amb els requeriments establerts per a desenvolupar-nos en les societats del coneixement genera una exclusió digital que impacta en forma de perill d'exclusió social. En aquest sentit, la Comissió Europea (Comisión Europea, 2010b) alerta del dèficit en què es troba Europa en termes d'alfabetització digital, i del perill que això pot suposar per a la inclusió social i el desenvolupament personal de la ciutadania, ja que les persones que no compten amb una alfabetització digital perden oportunitats

socials i econòmiques, es troben en situació de desavantatge en el mercat de treball i tenen menys accés a la informació que es proporciona a la ciutadania, entre molts altres privilegis que no poden gaudir.

Per tant, parlem d'un nou model de producció, el coneixement, que comporta el risc de noves formes d'exclusió social relacionades amb aquest. Així, autors com Krüger (2006) apunten que una societat del coneixement no necessàriament és més igualitària que la industrial, en tant que segueix essent dominada pels principis bàsics del capitalisme, de manera que la reproducció de desigualtats socials i la generació de noves desigualtats seguirà sent una realitat.

Tot i que políticament sembla que el terme "societat del coneixement" promet una societat més justa i equilibrada, i un futur en què es redueixin les injustícies socials, existeixen riscos, relacionats amb l'accés a la informació i al coneixement i amb els efectes de la globalització social i econòmica (Krüger, 2006).

D'aquesta manera, tot i que autors com Castells (2003) emfasitzen l'accés a la informació com un factor per a l'èxit macroeconòmic i global, també hi ha autors que assenyalen la importància de factors culturals, polítics i socials en la construcció d'una nova cultura de mitjans i informació global (Waller, 2007).

Aquesta anàlisi ens condueix a afirmar el rol essencial de les TIC en el suport a la vida quotidiana, ja que s'empren en molts àmbits i generen noves oportunitats a nivell laboral alhora que obren nous mercats. No obstant això, no és menys cert que de la mateixa manera que suposen una inclusió per a moltes persones i compten amb el potencial de superar les desigualtats socials i econòmiques existents, la impossibilitat d'accedir-hi i de ser capaços d'emetre judicis sobre aquest ús pot agreujar les desigualtats (Litt, 2013).

És d'aquesta manera que en determinats sectors de la població i en zones físiques concretes, les dificultats d'accés a la tecnologia (per una banda) i la manca de coneixement per a seleccionar i processar la informació (per l'altra), poden generar greus situacions d'exclusió digital.

L'exclusió digital ve determinada per una doble escletxa: la que es produeix per les dificultats d'accés a la tecnologia, i la produïda per la manca d'habilitats per a la selecció i processament de la informació, anomenada de segon ordre (Brandtweiner, Donat i Kerschbaum, 2010) i vinculada a aspectes de caire social, psicològic i cultural (van Deursen i van Dijk, 2011).

Els organismes internacionals han expressat que la proliferació i l'ús de les TIC pot dividir el món en persones afortunades i persones menys afortunades (Suoranta, 2003). Aquesta exclusió digital esdevé la situació en què es troben nombrosos col·lectius com les persones grans, persones amb discapacitat,

analfabets tecnològics o persones amb problemes d'accessibilitat, per a les quals existeixen impediments en l'accés a les TIC. Per contra, la inclusió digital és una situació teòrica en què tot ciutadà/na i en igualtat de condicions té accés a les TIC (Comisión Europea, 2010b).

D'altra banda, pel que fa al context europeu, cal destacar, en primer lloc, que en l'estratègia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) es fa referència a un "Creixement intel·ligent", el qual es defineix com la consolidació del coneixement i la innovació com a impulsores del nostre creixement futur. Això requereix, entre d'altres qüestions, millorar la qualitat de l'educació, consolidar els resultats de la investigació i explotar al màxim les TIC (Comisión Europea, 2010). En aquest sentit, la Comissió Europea es planteja la necessitat de dotar les persones de les competències digitals necessàries per a desenvolupar-se en l'actual societat informacional a la vegada que requereix establir plans per garantir la cohesió social i la inclusió digital a tota Europa, essent aquesta un dels assumptes horitzontals comú a tots els àmbits del pla d'acció que es va definir com eEurope 2005 (Comisión de las comunidades europeas, 2002). Segons aquest pla, calia prestar una especial atenció a l'establiment de normes europees en matèria d'accessibilitat a la xarxa i la millora de l'accessibilitat per als grups i les regions en situació desfavorida, entre d'altres.

La Comissió Europea (Comisión Europea, 2010b) concep la inclusió digital com aquella que compta amb l'objectiu d'aconseguir "que ningú es quedi enrere" en el gaudi dels beneficis de les TIC. Fa referència a la participació de tots els individus i les comunitats en tots els aspectes de la Societat de la Informació.

D'aquesta manera, des de la Unió Europea es pretén reduir les esclotxes en l'ús de les TIC i promocionar de l'ús de les TIC per superar l'exclusió, millorar el rendiment econòmic, les oportunitats d'ocupació, la qualitat de vida, la participació i la cohesió social. I tanta importància s'atorga a la inclusió digital que aquesta ocupa un lloc destacat en l'*Agenda Digital per Europa*²², adoptada per la Comissió Europea el maig de 2010.

Es tracta d'una ambiciosa Agenda Digital per a Europa, que reafirma una sèrie de desafiaments clau per als propers anys. L'objectiu és maximitzar el potencial social i econòmic de les TIC. I aquest objectiu només pot assolir-se per mitjà del desenvolupament de competències TIC d'alt nivell, incloent l'alfabetització digital i mediàtica.

L'Agenda Digital és la primera de les iniciatives de l'Estratègia Europa 2020 per a un creixement intel·ligent, sostenible i inclusiu. En termes generals, se centra en les tecnologies i els serveis en línia del s. XXI que han de permetre a Europa impulsar la creació de treball, promoure la prosperitat econòmica i

²² http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/index_en.htm.
Data d'accés: agost de 2014

millorar la vida quotidiana dels ciutadans/es i empreses de la Unió Europea. S'hi defineixen set camps d'actuació prioritaris: la creació d'un mercat únic digital, una major interoperabilitat, potenciació de la confiança i la seguretat a Internet, accés més ràpid a Internet, millors inversions en investigació i desenvolupament, foment de les competències digitals, i la inclusió i aplicació de les TIC per fer front als reptes que planteja la societat, tals com el canvi climàtic i l'envelliment de la població.

Alguns dels punts remarcables en aquests set camps definits per l'Agenda són els següents:

- El món digital hauria d'estar a l'abast de tothom.
- L'Agenda Digital establirà una normativa clara per fomentar la inversió en xarxes de nova generació obertes i competitives, i ajudarà les autoritats públiques a desplegar noves infraestructures de banda ampla en els llocs en què la geografia o el nombre limitat de clients potencials facin difícil que el mercat o la inversió privada ofereixin per si sols una Internet d'alta velocitat (per exemple, les zones rurals).
- Cal una capacitat adequada dels treballadors/es per a l'era digital, ja que Europa pateix actualment una creixent penúria de capacitat en TIC. Hi ha 150 milions d'europes/es –el 30% aproximadament– que no han fet servir mai Internet; i els sistemes d'educació i formació d'Europa no han seguit el fil de les competències en TIC necessàries en el mercat de treball digital d'avui dia. L'Agenda Digital proposa incrementar i millorar les competències digitals de tots els ciutadans/es de la UE, amb independència de la seva edat, lloc de residència o situació econòmica, de manera que puguin participar plenament en la societat digital i en el mercat laboral.
- Quant a la població de zones rurals i apartades, l'objectiu de l'Agenda Digital és portar, com a molt tard el 2013, la Internet de banda ampla a tothom, fins i tot a les persones que viuen en zones aïllades. La banda ampla sense fils no només està fent possibles serveis nous i interessants, sinó que també serà essencial per a l'oferta d'una Internet ràpida per a tots/es, fins i tot en les regions rurals i apartades.

Per tant, es fa palès que tots els països europeus compten amb estratègies nacionals per fomentar l'ús de les TIC en diferents àmbits, incloent una estratègia específica dedicada a l'educació. En molts casos, aquestes estratègies s'encaminen a proporcionar a l'alumnat competències en el maneig de les TIC (alfabetització digital) i formació en TIC als i les docents. També la dotació de tecnologia actualitzada i d'equipaments informàtics als centres educatius és una estratègia (Comisión Europea, 2011).

En el cas de l'Estat Espanyol, i atenent les consideracions d'organismes internacionals com la OCDE, la UIT i la Comissió Europea, que apunten el paper fonamental de les TIC per al desenvolupament d'un país, el novembre de 2005 es va aprovar el Plan Avanza²³. El Plan Avanza va ser dissenyat per situar l'Estat Espanyol en una societat de preferència en la Societat de la Informació i del Coneixement, per a millorar la seva productivitat econòmica i el benestar de tots els ciutadans i ciutadanes espanyols. L'estratègia 2011-2015 del Plan Avanza 2, aprovada el juliol de 2010, és una segona fase que pretén donar continuïtat al primer Plan Avanza, incorporant les actuacions en execució i actualitzant els seus objectius inicials per a adequar-los als nous reptes de la societat en xarxa.

Es tracta d'un pla que la OCDE ha reconegut en l'informe "Bona governança en les polítiques digitals: com maximitzar el potencial de les TIC. El cas del Plan Avanza" com la política més completa endegada a l'Estat Espanyol fins al moment per al desenvolupament de la Societat del Coneixement. L'estratègia s'emmarca en les iniciatives elaborades en l'àmbit europeu, entre les que trobem l'esmentada Agenda Digital Europea.

Aquestes consideracions ens condueixen a la conclusió que són molts els esforços i les inversions que s'han realitzat per tal d'assolir la inclusió digital i que aquests han impactat en la superació de l'escletxa digital de primer ordre.

Així, si ens fixem en els indicadors de la Societat de la Informació a nivell europeu, podem observar que existeix un increment notable en l'accés a Internet des dels domicilis, que ha passat d'un 55% el 2007 a un 79%, el 2013 (Eurostat, 2014).

Si tenim en compte les dades europees que ens ofereix l'Institut Nacional de Estadística²⁴, podem observar com les llars que tenen accés a Internet no han parat de créixer a l'Estat Espanyol des de 2003, quan la xifra se situava en el 28%. Les dades del 2012 mostren que aquesta proporció ha incrementat fins el 68%, la qual cosa suposa un creixement important. No obstant això, la UE dels 27 se situa en 74% i, en aquest sentit, l'Estat Espanyol resta per sota de la mitjana.

Partint d'aquestes mateixes dades, si atenem ara a les persones que utilitzen de manera regular Internet, d'edat compreses entre els 16 i els 74 anys, observem que l'increment també ha estat substancial. Així doncs, mentre l'any 2003 el percentatge de persones que empraven aquesta eina era de 29 (33% d'homes i 26% de dones), les dades de l'any 2012 ens revelen que hi ha hagut un increment de fins al 65% de persones (68% d'homes i 62% de dones). De la

²³ <http://www.planavanza.es/Paginas/Inicio.aspx>. Data d'accés: agost de 2014

²⁴ Totes les dades han estat extretes de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>. Data d'accés: agost de 2014

mateixa manera que en les llars que tenen accés a Internet, l'Estat Espanyol continua trobant-se per sota de la mitjana europea, la qual apunta un 69% (72% d'homes en aquest cas, i 67% de dones).

En relació a les persones que accedeixen a l'ús dels ordinadors, i seguint amb dades de l'Institut Nacional de Estadística, observem que s'ha produït un canvi substancial en tant que mentre l'any 2005, l'Estat Espanyol comptava amb un 40% de persones que mai havien utilitzat un ordinador, les xifres del 2012 ens diuen que el percentatge era del 22%. Cal tenir en compte que, en aquest cas, l'Estat Espanyol no divergeix massa de l'Europa dels 27, en tant que la mitjana se situa en un 21%. El que sí que cal remarcar és que l'Estat Espanyol, al 2011, comptava amb un 26% de persones que mai havien utilitzat un ordinador, el mateix percentatge que Hongria i Letònia, percentatge que situava aquests països darrere de 14 països europeus amb un percentatge menor de persones sense accés. En aquest conjunt, Islàndia és el país que al 2011 ofería un percentatge més baix de persones que no havien accedit a l'ús d'ordinadors (3%), seguit de Noruega i Finlàndia, amb un 4%. D'altra banda, les dades de 2012 ens mostren que els tres països han millorat essent els percentatges en aquest any: 2% (Islàndia) i 3% (Noruega i Finlàndia).

Les dades ofertes fins el moment ens indiquen que tot i que s'ha demostrat un increment en el percentatge de persones que utilitza les TIC, l'Estat Espanyol es troba lluny del llindar de la Unió Europea.

Cal tenir en compte que les dades ens ofereixen una visió de la situació de les tecnologies a la societat espanyola i europea en termes genèrics. No obstant això, si concretem el perfil d'aquestes dades, podem observar que un accés més restringit o un ús menys freqüent són més propis de determinades poblacions i estatus socials. Així doncs, segons dades de la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación*²⁵, elaborada el 2013 per l'Institut Nacional de Estadística de l'Estat Espanyol, si tenim en compte l'hàbitat o els ingressos mensuals nets a la llar, ens adonem de les següents diferències: la primera, ens diu que mentre un 77% dels habitatges situats en un hàbitat de 100.000 habitants o més (així com les capitals de província) compten amb algun tipus d'ordinador, aquest percentatge disminueix fins al 66,4% en els habitatges que es troben en un hàbitat de menys de 10.000 habitants. De la mateixa manera, mentre un 74,3% de les vivendes situades en el primer hàbitat esmentat gaudeixen d'accés a Internet a l'habitatge, només un 61,1% hi té accés en els hàbitats de menys de 10.000 habitants.

²⁵ <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/a2013/&file=pcaxis>.
Data d'accés: agost de 2014

D'altra banda, si incloem la variable econòmica i atenem als ingressos mensuals nets de la llar, observem que en les llars amb ingressos mensuals per sota els 900€, només un 46,5% de les vivendes compten amb algun tipus d'ordinador mentre que, en les llars amb ingressos mensuals entre 1601€ i 2500€, aquest percentatge és de 89,9% i augmenta fins un 97,8% en les vivendes en que els ingressos mensuals superen els 2500€. De la mateixa manera, la diferència és encara més notable quan ens referim a l'accés a Internet des de la vivenda, ja que aquest és d'un 40,5% en el cas de llars amb menys de 900€ mensuals i, de 86,8% i 97,1% en el cas de les persones entre 1601€-2500€ i més de 2500€, respectivament.

De la mateixa manera, si ens fixem ara en les persones (entre 16 i 74 anys) que han utilitzat l'ordinador i Internet en els darrers 3 mesos, observem que la diferència continua vigent. Així, el percentatge de persones que han usat un ordinador i Internet en els darrers 3 mesos en aquells hàbitats de 100.000 i més habitants o en capitals de província, és de 76,5% i 76,4%, respectivament. En canvi, aquesta xifra disminueix fins a 65% i 64% en el cas de les persones que viuen en hàbitats de menys de 10.000 habitants.

Si fem referència als ingressos mensuals de la llar, una vegada més observem que existeix una diferència considerable entre les llars amb menys de 900€ d'ingressos mensuals (on el percentatge d'ús d'ordinador en els darrers 3 mesos és del 48,9% i l'accés a Internet, del 49,5%), les que ingressen entre 1601€ i 2500€ (que se situen en paràmetres de 83,8% i 83,5%, respectivament) i, finalment, les que compten amb uns ingressos nets mensuals de més de 2500€, que presenten un percentatge de 94,2% de persones que han utilitzat un ordinador en els darrers 3 mesos i el mateix percentatge de persones que han utilitzat Internet en el mateix període.

Un altre ítem que cal tenir en compte és el nivell d'estudis de les persones enquestades, ja que els percentatges d'ús d'ordinadors i Internet també varia en funció del nivell d'estudis assolit. D'aquesta manera, un 26,4% de les persones amb estudis primaris ha utilitzat l'ordinador en els darrers 3 mesos i, un 25,5% ha fet ús d'Internet en aquest període. El percentatge incrementa gairebé el doble en el cas de les persones amb estudis secundaris (1a etapa), entre els quals, un 83,8% ha fet ús de l'ordinador i un 83,5% ha utilitzat Internet en els darrers 3 mesos. La xifra segueix augmentant quan ens referim a les persones amb Estudis superiors, ja que un 94,2% ha usat l'ordinador i Internet en els darrers 3 mesos.

No obstant això, i malgrat les xifres d'Europa i la contribució dels diferents esforços realitzats per a l'eradicació de l'esclletxa de primer ordre, observem que aquesta superació no s'ha produït de manera igualitària arreu del món. Així, si ens fixem en el món sencer, les dades de l'any 2013 ens mostren que

només el 38,1% de la població mundial té accés a Internet, essent les zones d'Amèrica del Nord, Europa i Austràlia les més "connectades" (The World Bank, n.d.).

Davant aquesta situació, observem que les Nacions Unides (Portaltic, 2011) declaren l'accés a Internet com un dret humà, ja que es tracta d'una eina que afavoreix el creixement i el progrés social. Així, s'aposta per a que sigui un dret universal de fàcil accés per a qualsevol individu i exhorta els governs a facilitar-ne l'accés.

En aquest sentit, indicadors com els de l'Organització de les Nacions Unides per a les TIC ens permeten fer una comparativa amb dades més recents. Així, segons l'ONU, dels 6,5 bilions de persones que hi havia al món l'any 2006, només un 18% feien ús d'Internet, mentre que el 82% restant, no n'eren usuaris/es. Al 2011, la població total ha augmentat fins a 7 bilions de persones i les xifres de connexió també han variat, essent del 35% les persones connectades i de 65% les que no gaudeixen de connexió a la xarxa. Per tant, observem que entre el 2006 i el 2011 es va produir un augment de gairebé el doble de persones que compten amb connexió tot i que, en la globalitat, continua representant un terç de la població (ITU, 2011).

Exposades les dades referides a la superació de l'esclatxa de primer ordre, la qual també hem observat que malgrat els avenços no suposa una igualtat de condicions per a totes les persones sinó que varia en funció del país, sector social o zona geogràfica en què ens trobem, entre d'altres factors, cal fer referència ara a la de segon ordre. I és que si bé hi ha hagut un impacte important en la primera esclatxa, l'accés a les TIC no porta implícit que sapiguem utilitzar-les (Kuo, Tseng, Lin i Tang, 2013), de la mateixa manera que no significa que estiguem assolint la competència mediàtica i informacional.

Les dades ens demostren que la superació de l'esclatxa digital de segon ordre, que és la que realment contribueix a que els ciutadans siguin crítics, i estiguin inclosos digitalment i social (van Deursen i van Dijk, 2011), no està superada. Així, si tenim en compte el nivell individual d'habilitats per a fer ús d'Internet, observem que un 75% de persones utilitzen Internet per a cercar informació, un 65% per enviar emails amb documents adjunts però, en canvi, aquests percentatges disminueixen notablement quan es tracta d'interactuar o de ser membres actius: només un 37% han penjat missatges a sales de xat, grups de notícies o han estat participants de discussions en fòrums online i un 14% han compartit amb altres persones documents per a l'intercanvi de de pel·lícules, música, etc. (Eurostat, 2014).

Les causes que expliquen la manca d'impacte en la reducció de l'esclatxa digital de segon ordre, les trobem, d'una banda, en les accions que s'han desenvolupat. La majoria d'aquestes han estat enfocades únicament a reduir

les esclotxes de tipus físic i, per tant, amb la finalitat de promoure l'accés a la tecnologia com ens han mostrat els plans d'acció com eEurope2005 (Comisió de las comunitats europeas, 2002), que comptava amb l'objectiu de millorar l'accessibilitat a la xarxa, o l'Agenda Digital per Europa²⁶.

També sabem que aquesta esclotxa no es relaciona únicament amb aspectes de caire tecnològic sinó que les dificultats d'accés a la informació s'esdevenen per una multiplicitat de factors tals com la connectivitat, el coneixement, la capacitat econòmica o la participació, entre d'altres. Aquests factors fan emergir l'esclotxa generada per altres esclotxes econòmiques i socials, i la digital actua com una manifestació de l'exclusió, amb un elevat potencial per ampliar les diferències econòmiques, comercials i socials que separen països o regions i als individus i organitzacions dins els països (Andrade i Campo-Redondo, 2006).

D'altra banda, Aguaded-Gómez (2012) exposa que massa sovint s'ha cregut que el mer consum de productes mediàtics porta implícit l'aprenentatge d'aquests, obviant la necessitat d'una formació en competències mediàtiques als ciutadans, la qual (tant en educació formal, com no formal i informal) ha estat molt escassa. D'altra banda, comptar amb accés a les TIC des dels centres escolars o des d'altres espais de la comunitat, no suposa una alfabetització digital de manera automàtica en tant que l'accés universal no equival a la utilització de les TIC i, per tant, no esdevé una via ràpida per a l'eradicació de la desigualtat digital. Per tal que la igualtat i l'alfabetització digitals siguin possibles caldrà incorporar les TIC en els entorns d'aprenentatge (Stevenson, 2008). Per tant, es fa evident que no podem relegar la societat del futur a un mer ús de la tecnologia o a un accés a aquesta sinó que calen l'educació i plantejaments d'inclusió educativa per a que puguem construir veritables societats del coneixement.

Arribats a aquest punt, cal tenir en compte que no qualsevol tipus de formació és vàlida per a l'adquisició de les competències que requereixen les societats del coneixement, ja que la formació que moltes vegades s'ha ofert, encaminada a dotar les persones d'habilitats bàsiques per al maneig dels ordinadors, ha obviat un element imprescindible: la necessitat d'una comprensió i avaluació crítica dels mitjans i la necessitat de comptar amb els participants des d'un rol actiu i creador de coneixement. I és que la planificació de la formació encaminada a l'adquisició d'habilitats genera processos molt lents i sense sentit per a les persones que es formen, essent, a més, una formació unidireccional. Així, autors com Kuo, Tseng, Lin i Tang (2013) demostren que hi ha formació en TIC que fracassa per no plantejar-se com una activitat col·lectiva en la qual

²⁶ http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/index_en.htm.
Data d'accés: agost de 2014

s'aprofitei el capital social. La recerca ja ha demostrat la importància de l'aprenentatge social i el suport social en les competències mediàtiques i informacionals entenent que es tracta d'un procés formatiu que no pot concebre's com a procés aïllat. Hargittai (2002) i Brandtweiner, Donat i Kerschbaum (2010) apunten el suport social com un factor que influeix en les habilitats i que, per tant, pot compensar la manca d'aquestes i influir de manera significativa en la qualitat de l'ús de les tecnologies.

Amb aquesta panoràmica de la situació, encara hi ha un altre element que entra en joc per a explicar la manca d'impacte dels processos que s'han esdevingut. Ens referim a l'efecte Mateu descrit per Merton (1977), segons el qual, les persones en una situació més privilegiada són més propenses a obtenir els beneficis que pot oferir la xarxa (Jin Park, 2013; Litt, 2013) en detriment dels col·lectius amb més necessitat. En aquest sentit, Sligo (1997) sosté que els grups capaços de fer el millor ús d'aquesta són aquells amb una major capacitat d'interpretar aquesta informació i veure com aquesta pot ser aplicada, coincidint amb els qui ja tenen les habilitats educatives i de gestió de la informació. La formació destinada a millorar la distribució del coneixement tendeix a ser ocupada i utilitzada per la persona alfabetitzada amb molt més èxit que pels menys capaços educativament. Així, les mesures per reduir llacunes de coneixement poden tenir l'efecte contrari i augmentar les diferències de coneixement en comptes de reduir-les. D'aquesta manera, es reproduïx la important esclatxa entre comunitats, la qual comporta determinades conseqüències per a la participació cívica (Dutta-Bergman, 2005) i no es promou l'accés a la xarxa d'aquells col·lectius que són exclosos perquè compten amb nivells baixos de saber fer en relació a Internet, tals com estudiants amb baix estatus socioeconòmic, dones, estudiants hispans i americans d'origen africà (Hargittai, 2010), o les persones adultes de més edat en comparació amb els col·lectius de joves (Sourbati, 2009).

El fet que hi hagi col·lectius sense accés a la xarxa també implica una pèrdua de les seves veus a la societat i això demostra que no s'està valorant la seva intel·ligència cultural (Ramis i Krastina, 2010), quan aquesta suposaria una important contribució a un diàleg social més plural i transformador.

1.4.2. Exclusió i inclusió educativa

Abordem en aquest apartat l'exclusió social que es produeix per l'exclusió educativa i com l'educació pot contribuir de manera positiva en la superació dels processos d'exclusió i en pro de la inclusió social.

En primer lloc, cal destacar que si bé la inaccessibilitat a la informació provoca que certs sectors socials quedin exclosos de la societat actual, l'agència humana és capaç de transformar aquestes situacions i, per tant, l'educació hi desenvolupa un paper fonamental. Així, l'accés a l'educació per a totes les

persones, independentment del seu gènere, edat, classe social o grup cultural, es presenta com a instrument capaç d'eradicar les desigualtats socials que provoquen l'exclusió, en tant que a través de l'educació es pot proveir les persones de les habilitats i capacitats necessàries per a ser inclosos a la xarxa (Aubert, 2011; Elboj, Pulido i Welikala, 2013; INCLUD-ED, 2006-2011).

En el marc europeu de referència i en el context de les polítiques europees dels darrers anys, l'educació és considerada a la societat del coneixement com un instrument clau per a la prevenció i la superació de desigualtats garantint la inclusió social de totes les persones. D'aquesta manera, el març de l'any 2000, el Consell Europeu de Lisboa va adoptar un objectiu estratègic molt important, que apuntava que abans de concloure l'any 2010 la Unió havia de:

convertir-se en l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors ocupacions i amb major cohesió social (Consejo Europeo, 2000)²⁷

D'aquesta manera, el març de 2001, el Consell Europeu va adoptar tres objectius estratègics que calia assolir abans de concloure el 2010: millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació; facilitar l'accés de tots i totes a l'educació i la formació i obrir l'educació i la formació a un món més ampli.

Des de l'Estratègia de Lisboa s'ha configurat la política educativa en matèria d'educació fins al moment actual en què: "a través de l'educació i la formació, es pretén assolir una Europa intel·ligent, sostenible i inclusiva". Per aquest motiu les polítiques educatives dels diversos estats membres compten amb les següents estratègies per a fer-ho possible: Estrategia Europa 2020 (E2020), Marco Estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020), Rethinking Education i Horizonte 2020 (H2020).

Els objectius plantejats per l'Estratègia d'Europa 2020 (Comisión Europea, 2010), situen l'educació i la formació com a elements bàsics per a la consecució d'aquests, assenyalant que els sistemes d'educació i formació a Europa necessiten, entre d'altres, impulsar el desenvolupament de competències transversals, incloses les que permeten l'ús de les modernes tecnologies digitals.

Segons aquesta Estratègia, el 2020 caldrà haver reduït les taxes d'abandonament escolar a menys del 10% i la proporció de la població entre 30 i 34 anys amb estudis de nivell terciari haurà d'haver augmentat al 40% com a mínim. Per tant, resulta indispensable que l'educació i els centres educatius

²⁷ Traducció pròpia. Versió original: *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*

responguin de manera àgil, eficient i igualitària als reptes que ens planteja l'actual societat del coneixement.

També destaquem la comunicació *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (Rethinking Education), que la Comissió Europea va presentar el novembre de 2012, per

animar els estats membres a que prenguin mesures immediates destinades a garantir que els joves desenvolupin les capacitats i competències necessàries per al mercat de treball i per a assolir els seus objectius en matèria de creixement i ocupació²⁸

Les competències i capacitats que requereixen els joves de la societat del coneixement ens situen en el context de l'alfabetització digital i l'adquisició de competències digitals. En aquest sentit, Pérez i Delgado (2012) destaquen que cal una acció educativa per a aconseguir que els diversos col·lectius sàpiguen buscar i discriminar la informació, comprendre-la, expressar-se amb i per mitjà dels mitjans, participar activament i comunicar-se. En definitiva, per a aconseguir una ciutadania competent mediàticament.

Les causes que ens indiquen per què les actuacions realitzades no han comptat amb impacte ens situen en la necessitat de buscar una metodologia que permeti una alfabetització mediàtica i informacional que superi la formació basada en les habilitats bàsiques d'accés a les tecnologies. La metodologia s'ha de basar en el suport social, la interacció, el reconeixement, l'aprofitament de la intel·ligència cultural i ha de permetre la bidireccionalitat en la comunicació.

D'altra banda, existeix un buit en la recerca sobre quines són les metodologies més adients per a oferir una formació en competències mediàtiques i informacionals que compti amb un impacte social, permeti la transformació social i la superació de desigualtats per a la inclusió social. Brandtweiner, Donat i Kerschbaum (2010) destaquen que hi ha poca investigació en relació a les formes en què pot donar-se el suport tant en l'accés a la xarxa com durant l'ús de les TIC. Com apunten Lin, Li, Deng i Lee (2013), l'educació mediàtica ha d'oferir les habilitats necessàries per al consum de continguts media però també les habilitats que preparen per al "prosuming", és a dir, per a la participació en la producció de continguts mediàtics, ja que d'aquesta manera els mitjans incorporen la veu de les persones participants. D'altra banda, l'alfabetització mediàtica ha d'estar vinculada al pensament crític (Kubey,

²⁸ <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Prioridades-Europeas/Rethinking.html>. Data d'accés: agost de 2014. Traducció pròpia. Versió original: *animar a los Estados miembros a que tomen medidas inmediatas destinadas a garantizar que los jóvenes desarrollen las capacidades y competencias necesarias para el mercado de trabajo y para alcanzar sus objetivos en materia de crecimiento y empleo*.

2004), a l'empoderament i a la transformació social des d'una perspectiva de participació democràtica (Mihailidis i Thevenin, 2013).

Aquestes consideracions fan necessària la revisió del propi concepte d'educació en el marc de les societats del coneixement i observar si aquest està donant resposta a les demandes requerides. És evident que per a fer realitat els preceptes de la segona fase de la societat de la informació, és a dir, una societat de la informació per a totes les persones, l'educació ha de recuperar el seu objectiu d'igualtat i iniciar plantejaments de transformació per a aconseguir que tots els nens i nenes comptin amb la possibilitat d'adquirir els coneixements i aprenentatges que requereixen les societats actuals (Elboj et al., 2002).

Així, la reflexió a fer ha de ser si els sistemes educatius estan donant resposta a les necessitats demandades per la societat del coneixement i si l'educació s'ha transformat com ho han fet altres sectors, per a superar les estructures pròpies de les societats industrials (INCLUD-ED, 2006-2011). La informació que ens aporten les dades és que no està donant resposta en tant que els indicadors educatius a l'Estat Espanyol són encara molt preocupants, tal i com mostrem a continuació:

L'abandonament prematur dels estudis, sovint precedit per l'absentisme, així com un elevat nombre de joves entre 20 i 24 anys que no han completat els estudis de secundària són elements d'una realitat que preocupa als diversos sistemes educatius d'Europa i que s'agreuja encara més a Catalunya i l'Estat Espanyol. Per quantificar aquesta situació i tenint en compte dades de l'any 2013 (Idescat, 2014), mentre a la Unió Europea l'abandonament prematur dels estudis se situa en el 11,9% de la població, a l'Estat Espanyol la xifra es multiplica per dos (essent de 23,5%) i, a Catalunya, se supera el doble amb un total del 24,7%.

D'altra banda i com és ben sabut, el nombre de persones entre 20 i 24 anys amb estudis de nivell secundari també situa l'Estat Espanyol i Catalunya en índexs per sota de la mitjana europea. En aquest cas, si atenem a les darreres dades, referides a l'any 2013 (Idescat, 2014b), mentre a la Unió Europea la població d'entre 20 i 24 anys que completa els estudis de secundària és d'un 81,1%, a l'Estat Espanyol ens trobem un 63,8% i, a Catalunya, un 64,4%.

Segons l'informe *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), tot i els avenços en la darrera dècada en què la població adulta espanyola amb estudis superiors a l'educació secundària obligatòria s'ha incrementat des de l'any 2000 en 16 punts percentuals, l'Estat Espanyol segueix estant entre els llocs amb més població que només ha assolit un nivell d'estudis que no supera la primera etapa d'Educació Secundària (un 46% de la població adulta), fet que difereix significativament de la mitjana de la UE21 (24%) i de la OCDE (25%). De la

mateixa manera, a l'Estat Espanyol el 54% de la població d'entre 25 i 64 anys posseeix estudis superiors a la primera etapa d'educació secundària mentre que el promig de l'OCDE i de la UE21 és d'una mica més del 75% de la població.

Amb aquesta realitat que es va repetint any rere any als nostres sistemes educatius sembla necessari repensar l'educació. Si atenem a la legislació vigent -la LOE (Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) com a llei general, i a la LEC (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació) a Catalunya; observem que l'educació de casa nostra es fonamenta en el constructivisme defensat per autors com Ausubel, Novak i Hanesian (1989). Així doncs, aquestes aportacions, molt tingudes en compte en les diverses reformes educatives, consideren que l'aprenentatge significatiu, la funcionalitat d'allò après i la memorització comprensiva conformen aspectes clau de l'aprenentatge escolar (Coll, 1987).

No obstant això, sembla que aquesta orientació constructivista, que ha fomentat les adaptacions curriculars, els agrupaments flexibles, les unitats escolars externes als centres o els espais de benvinguda educativa a ciutats com Vic, Reus o Cornellà de Llobregat, entre d'altres, no ha donat resposta al fracàs escolar que ens trobem a l'aula, tal i com ho demostren les dades que hem esmentat anteriorment referides a l'abandonament escolar prematur i al nombre de persones entre 20 i 24 anys amb estudis secundaris (Idescat, 2014; Idescat, 2014b).

Les consideracions realitzades fins al moment ens demostren que aquesta educació no està responent als preceptes de les noves societats. Un dels principals motius que condueix a aquesta situació és que ens trobem davant una educació hegemonitzada per la cultura dominant, que no deriva de les consideracions científiques i que no trasllada a l'àmbit educatiu la diversitat social i l'heterogeneïtat de les societats. Per tant, obviant aquestes consideracions, xoquem amb sistemes educatius obsolets que s'acosten més a la societat de la revolució francesa que a les societats informacionals, en què la informació és a l'abast de tots i totes els 24 hores del dia a través de les xarxes (Elboj et al., 2002). Per tant, és evident que cal transformar l'educació que es procura als nostres centres educatius i apostar per una educació que realment permeti la superació de desigualtats i la inclusió digital, educativa i social.

La Comissió Europea (European Commission, 2006) exposa, en aquest sentit, la necessitat de conèixer quines són aquelles experiències i recerques en educació i formació de qualitat fonamentades en els principis d'eficiència i d'equitat. Si parem atenció als dos conceptes queda força clar que no hem de vetllar per assolir pràctiques eficients (èxit acadèmic) si aquestes no van acompanyades d'igualtat, de la mateixa manera que no hem de procurar

pràctiques equitatives si aquestes estan mancades de l'èxit escolar. Per tant, ens calen accions eficients i equitatives.

D'altra banda, la informació a l'abast que apuntàvem fa un moment i el lliure accés a aquesta és el que ens permet estar en continu contacte amb la comunitat científica internacional i conèixer les recerques socials i educatives pioneres per tal de concebre l'educació actual de manera científica i que aquesta funcioni amb evidències científiques. Tot i que l'educació ha funcionat més per superstició que per ciència, i en base al que els professionals de l'educació pensaven que podia ser millor, avui sabem quines actuacions educatives disminueixen el fracàs escolar i les desigualtats i quines són les que, contràriament, els augmenten (Aubert et al., 2008).

Així, si com deia Merton (1990) caminem a espatlles de gegants, som rigorosos i rigoroses i basem les nostres actuacions en teories actuals i científiques la nostra pràctica repercutirà positivament en l'aprenentatge de tots els nens i nenes i evitarem la reproducció de desigualtats educatives i socials i l'augment de l'exclusió de les persones que pertanyen als grups més vulnerables. Canviar les actuacions educatives que realitzem dia a dia als centres educatius també repercutirà en una societat més igualitària, més cohesionada i més justa (Aubert et al., 2008).

En aquest intent de cercar un projecte educatiu que respongui científicament a les necessitats socials actuals, trobem el projecte Comunitats d'Aprenentatge, un projecte que suposa un canvi radical en el concepte d'escola, en tant que la democratitza i permet la participació de tota la comunitat (García, Leena i Petreñas, 2013; Gatt, Ojala i Soler, 2011; Ríos, Herrero i Rodríguez, 2013) i al qual dedicarem un apartat en el proper capítol. No obstant això, volem destacar que el projecte Comunitats d'Aprenentatge està avalat pel projecte de la prioritat 7 del VIè Programa marc de recerca de la Comissió Europea, el projecte INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (CREA, 2006-2011), el qual va ser reconegut per la Comissió Europea en la llista publicada amb 10 investigacions científiques d'èxit pel seu impacte científic, polític, social i econòmic²⁹.

L'objectiu principal del projecte INCLUD-ED³⁰ ha estat el d'analitzar les estratègies educatives que contribueixen a la superació de les desigualtats i que fomenten la cohesió social i les estratègies educatives que generen exclusió social, centrant-se especialment en els grups vulnerables i marginats. Així doncs, sembla clar que els dos conceptes que teníem a l'horitzó i que calia que es donessin a la vegada segons l'estratègia de la Comissió Europea

²⁹ <http://www.net4society.eu/public/382.php>.

http://www.net4society.eu/_media/Net4Society_SSH_Impact__Success_Story_5_INCLUD_ED.pdf. Data d'accés: agost de 2014

³⁰ <http://www.ub.edu/includ-ed/>. Data d'accés: agost de 2014

(eficiència i equitat) es combinen a la perfecció en aquest projecte. Concretament, el projecte 6 del projecte INCLUD-ED ha aprofundit en les teories i pràctiques que superen l'exclusió educativa dels grups i contextos en situació molt desfavorida.

Com a projecte integrat, l'INCLUD-ED ha d'assegurar que es vagin definint orientacions que puguin servir de base als diferents responsables polítics, administradors educatius, professorat, alumnat i famílies. En aquest sentit és destacable l'impacte que aquest projecte ha tingut i està tenint en les polítiques educatives de la Unió Europea i un clar exemple d'aquest impacte és la consideració de les Comunitats d'Aprenentatge (Learning Communities) com a model d'èxit per a la superació del fracàs escolar (European Parliament, 2011).

INCLUD-ED té una especial rellevància en tant que contribueix a la superació de desigualtats socials a través de la identificació i l'anàlisi d'actuacions educatives d'èxit, és a dir, actuacions educatives universals i totalment transferibles que demostren la seva contribució a la millora de l'aprenentatge i al foment de la cohesió social, en els diferents contextos en què s'apliquen (Flecha, 2011; INCLUD-ED Consortium, 2009). Així, segons Gatt, Ojala i Soler (2011) els diversos centres educatius que apliquen actuacions educatives d'èxit demostren una millora en els resultats acadèmics de l'alumnat i també en la convivència i la cohesió social dels centres.

Una vegada definit el concepte d'inclusió social, el qual, com hem apuntat, cal que contempli l'educació científica com a element clau i com a superadora de les desigualtats creades per la societat del coneixement (ja sigui l'esclatxa de primer ordre o la de segon), cal veure que el fet de no tenir en compte aquestes consideracions generaria l'efecte contrari i, per tant, ens situaria en l'exclusió social, la qual segons autors com Sen (2000) és entesa com a privació d'ingressos i de capacitats bàsiques. Així, segons Sen (2000), els individus han de concebre's des d'una perspectiva de participació activa en la configuració del seu propi destí i no com a simples receptors passius.

D'altra banda, conceptes com el d'interseccionalitat, definit per l'ONU, ens posen en alerta de les conseqüències estructurals i dinàmiques que produeix la interacció entre dues o més formes de discriminació o sistemes de subordinació, la qual cosa, en el tema que ens ocupa ens situaria que en col·lectius amb característiques més propenses a patir vulnerabilitat, la manca d'accés a la tecnologia pot generar conseqüències més greus i una major exclusió.

Si ens situem en el context europeu, observem que l'exclusió social es relaciona amb el concepte de pobresa. Així, atenent que la Unió Europea compta amb més de 120 milions de persones en risc de pobresa o d'exclusió social, l'Estratègia 2020 que hem esmentat anteriorment, apunta que per a

lluitar contra la pobresa i l'exclusió social, caldrà reduir almenys en 20 milions el nombre de persones en situació de pobresa i exclusió social (Comisión Europea, 2010). En aquest sentit, la Unió Europea va crear la Plataforma Europea contra la Pobresa i l'Exclusió Social, l'any 2010, la qual constitueix una de les set iniciatives de l'estratègia 2020 per a assolir aquest objectiu de reducció de la pobresa. És previst que es mantingui fins el 2020.

Si ens centrem en les teories que han estudiat l'exclusió educativa vinculada als processos d'exclusió social, observem que es donen per obsoletes les teories reproduccionistes defensades per autors com Bane i Jenks (1972), qui tot i que després van apuntar que el millor mecanisme per superar la desigualtat social és la reforma educativa i van proposar mesures com per exemple que els fills i filles de famílies pobres havien d'assistir als mateixos centres escolars que els nens i nenes de classes mitjanes i fomentar la participació de les famílies a l'escola, en un inici havien defensat que les reformes escolars no contribuïen a la superació de desigualtats.

Així, a partir de les consideracions inicials de Jenks, autors com Bowles i Gintis (1985), van apuntar que l'educació només complia una funció de correspondència amb les relacions socials de producció i, per tant, l'educació no augmentava ni disminuïa les desigualtats. Altres com Bourdieu i Passeron (1977) o Baudelot i Establet (1976), des del posicionament reproduccionista, manifestaven que l'escola només pot reproduir desigualtats, ja que no n'és la responsable.

Aquestes teories reproduccionistes condemnen molts infants de les societats actuals a l'exclusió educativa i social, però, avui, és possible demostrar, tal i com ho fan els dos centres educatius analitzats en aquesta tesi doctoral, que l'escola pot anar més enllà de la reproducció de desigualtats, que pot transformar l'educació i, amb aquesta transformació, canviar destins i vides dels nens i nenes, sempre però, des d'una vessant científica de l'educació que aposti per les teories avalades per la comunitat científica internacional i que apliqui actuacions educatives d'èxit.

És a partir d'aquestes teories transformadores que el compromís amb l'equitat en les societats actuals és possible, de la mateixa manera que l'any 2009 el president Obama va revivir el somni d'equitat amb el seu programa polític basat en els ideals de justícia, canvi i agència. De la mateixa manera que el context impacta en l'educació, el que nosaltres fem a les escoles té un impacte en el context social (Flecha, 2011).

Per tant, des de la concepció que l'educació i les escoles poden ser agents de canvi que promoguin la inclusió social, i partint de la premissa que per a la inclusió social de tots els nens i nenes necessitem un model educatiu que

garanteixi la igualtat d'oportunitats però també la de resultats (Flecha, 2011), cal deixar enrere les concepcions d'aprenentatge desenvolupades en la societat industrial, les quals s'han centrat, majoritàriament, en les interaccions alumne-professional i en el que Freire anomena una educació bancària (Freire, 1970).

Aquestes concepcions atorguen a la persona que és educada un caràcter d'adaptació que no permet transformar i, per tant, que reproduïx les desigualtats de tot tipus. En la societat actual, aquest tipus de concepcions perden tot el seu sentit, en tant que ens trobem immersos en societats que han sofert canvis sense precedents tals com el sorgiment i augment de les TIC, els processos de globalització, les realitats cada cop més plurals i la presència i importància de dinàmiques i relacions cada vegada més dialògiques. Aquestes noves realitats socials no troben respostes en la simple interacció entre un alumne o una alumna i el mestre o la mestra sinó que demanen una escola que es transformi, una escola on s'adoptin alternatives basades en el diàleg entre les persones que hi conviuen (Elboj et al., 2002), ja que, seguint a Freire (1997), som éssers de transformació i no d'adaptació.

En aquest sentit, les concepcions de l'aprenentatge han de posar l'èmfasi en un aprenentatge dialògic ja que totes les experiències educatives a nivell mundial que demostren una superació de les desigualtats es basen en les característiques de l'aprenentatge dialògic com l'acció conjunta d'alumnat, famílies, comunitat i professionals de l'educació. L'aprenentatge passa a dependre principalment i cada cop més de les interaccions de l'alumnat i no només d'aquelles interaccions que rep a l'aula ni dels seus coneixements previs (Flecha, 1997).

D'aquesta manera, en interacció amb els diferents agents que intervenen en el context d'aprenentatge dels infants i amb la voluntat d'una transformació real, hem de basar-nos en les actuacions educatives d'èxit que han demostrat el seu èxit científicament i que, com apunta Apple (2013), són alternatives que funcionen en situacions reals on les forces de poder de la societat havien pensat per a ells (població marginada) opcions que responien a una escolarització marginal.

1.5. Les zones rurals i les zones urbanes d'extraradi com a entorns vulnerables de patir exclusió digital i social

Com hem esmentat anteriorment, la superació de desigualtats i les actuacions educatives en pro de la inclusió social requereixen una major atenció en determinades zones desfavorides que compten amb un major risc de vulnerabilitat d'exclusió educativa i social: ens referim, concretament, a zones

rurals i a barris situats en les zones d'extraradi de les ciutats. Atenent que els dos centres educatius investigats en aquesta tesi doctoral es troben situats en zones desafavorides (en una zona rural en el cas del Colegio Público de Ariño i en un barri d'extraradi de la ciutat de Tarragona, en el cas de l'Escola Mediterrani) centrem aquest apartat en una revisió de les aportacions realitzades des de la comunitat científica internacional a tal qüestió.

Partint que el fracàs escolar és una de les principals fonts d'exclusió social i, per tant, una preocupació en tots els sistemes educatius, cal tenir en compte que aquest es veu incrementat en les zones en situació més desafavorida. Així, segons l'informe Delors (1996), el qual va ser encarregat per la UNESCO amb l'objectiu de realitzar una anàlisi de l'educació, el fracàs escolar afecta a totes les categories socials si bé és cert que els joves que procedeixen d'ambients desafavorits estan més exposats a patir-lo. D'aquesta manera, les formes del fracàs escolar

són múltiples: acumulació de repeticions de curs, abandonament dels estudis, relegació a especialitats que no ofereixen veritables perspectives i, a fi de comptes, joves que conclouen els seus estudis sense competències ni qualificacions reconegudes. El fracàs escolar és en qualsevol cas una catàstrofe, absolutament desoladora en el pla moral, humà i social, que molt sovint genera exclusions que marcaran els joves durant tota la seva vida d'adults (p.156)³¹

1.5.1. Les zones rurals

La UNESCO (2010) es fa ressò de les preocupacions sobre l'educació en l'àmbit rural, apuntant que l'aïllament geogràfic segueix afectant el progrés cap a una educació equitativa i que els grups rurals continuen sense rebre la consideració que mereixen destacant que les àrees rurals són indrets susceptibles de risc. Stelmach (2011) corrobora aquesta consideració apuntant que de la revisió de la literatura referida a l'educació rural als contextos internacionals es desprèn que els contextos rurals requereixen més atenció.

D'altra banda, la Comissió Europea (European Commission, 2011) exposa la situació de desigualtat en què es troben les zones rurals vers les urbanes. En aquest sentit, en general, les regions situades en ambients predominantment rurals mostren un menor desenvolupament socioeconòmic. Alguns indicadors que ens permeten observar aquesta realitat desigual a nivell europeu són, per

³¹ Traducció propia. Versió original: *son múltiples: acumulación de repeticiones de curso, abandonos de los estudios, relegación a Especialidades que no ofrecen verdaderas perspectivas y, a fin de cuentas, jóvenes que concluyen sus estudios sin competencias ni cualificaciones reconocidas. El fracaso escolar es en cualquier caso una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos.*

exemple, la taxa d'ocupació, la qual és menor en les zones rurals; el percentatge d'abandonament escolar prematur, que és més elevat en les zones escassament poblades i, per últim, la proporció de la població amb estudis de tercer cicle, que també és menor en els àmbit rurals.

Aquestes desigualtats han conduït la Comissió Europea a establir un pla per al període 2014-2020 dins la *European Network for Rural Development (ENRD)*³², establint sis prioritats per al desenvolupament rural, entre les quals destaca el foment de la inclusió social. D'aquesta manera, si ens fixem en les tres àrees d'intervenció que s'inclouen en la sisena prioritat (Inclusió Social) observem que una d'aquestes és la millora de l'accessibilitat i l'ús i qualitat de les TIC a les zones rurals.

Si atenem ara a l'àmbit educatiu, cal destacar que les escoles rurals acostumen a comptar amb rotació de professorat, un elevat percentatge de professorat amb poca experiència o amb una preparació deficient, amb recursos inadequats i amb pobres instal·lacions (Semke i Sheridan, 2012).

També la recerca d'Irvin, Meece, Byun, Farmer i Hutchins (2011) demostra que tot i que l'abandonament escolar dels estudiants provinents de comunitats rurals empobrides respon a més del doble de la mitjana nacional, la recerca ha ignorat aquests estudiants i ha centrat la seva atenció en els joves d'entorns urbans. Els mateixos autors indiquen que tot i que les adversitats relacionades amb les dificultats econòmiques que troben els estudiants d'entorns rurals es perceben també en estudiants d'àrees urbanes, en els contextos rurals cal sumar les dificultats relacionades amb l'aïllament geogràfic i el fet de comptar amb recursos limitats a la comunitat.

D'altra banda, la proporció de la població en risc de patir pobresa és també un ítem important, en tant que, de nou, les persones que viuen en zones poc poblades, en tenen més risc.

Davant aquest escenari, i amb l'objectiu d'aconseguir l'estratègia Europa 2020, és imprescindible que s'intervingui en les regions de tipus rurals i, per tant, cal tenir en compte l'educació que s'hi procura.

El projecte impulsat en la Rural Wins (2003), amb el suport de la Unió Europea, parteix de l'objectiu de construir un full de ruta estratègica que garanteixi el desplegament econòmic i factible de solucions de comunicacions per a les zones rurals amb la intenció de permetre el desplegament universal de la Societat de la Informació desenvolupant les TIC.

³² http://enrd.ec.europa.eu/enrd-static/policy-in-action/cap-towards-2020/rdp-programming-2014-2020/rural-development-priorities/en/social-inclusion_en.html#.
Data d'accés: agost de 2014

En aquest estudi, s'han identificat barreres i desavantatges de les zones rurals que, fonamentalment, responen a la seva llunyania i aïllament. Els factors d'aïllament de les zones rurals es basen en la llunyania física, en una baixa densitat de població i en poc mercat econòmic i laboral. Les barreres d'informació responen al fet que actualment els serveis de moltes zones rurals són invisibles per al món exterior.

Així, l'accés desequilibrat a les noves TIC amenaça la magnificació de les divergències socioeconòmiques existents entre les zones urbanes i rurals (Zhao, 2009).

Per superar les barreres de la informació, s'aposta per una aplicació de les TIC per permeti un accés a la informació i, per exemple, serveis d'Internet. Així, en els contextos rurals, la tecnologia és percebuda per a molta part de la població com una oportunitat per a la superació de les barreres que suposa l'aïllament geogràfic a la vegada que ofereix noves oportunitats per a l'educació i l'ocupació així com també un accés al coneixement i a la comunicació amb altres persones (Salinas i Sánchez, 2009).

En aquest sentit, el projecte Rural Wins (2003) indica que les zones rurals necessiten una base sòlida per a la innovació, especialment a través de les telecomunicacions, i un ús efectiu de les TIC. D'altra banda, també es destaca la necessitat que les zones rurals parin més atenció a la formació permanent per a facilitar l'accés a les TIC.

Per tant, cal aquesta aposta per a desenvolupar les TIC en tant que aquestes estan transformant l'economia i la societat europees. L'ús de les TIC dilueix les barreres geogràfiques i polítiques i els enfocaments convencionals a les àrees d'ocupació, d'educació i formació. Així mateix, obren noves possibilitats en l'activitat econòmica i sociocultural.

Tot i així, en les consideracions del projecte també s'apunta que els beneficis que pot reportar la tecnologia només seran factibles si aquestes s'utilitzen de forma hàbil i amb l'objectiu de procurar un ampli procés de transformació de la zona rural. Entenent que una de les millors fórmules per a que s'esdevingui la transformació social és la transformació en l'àmbit educatiu, cal que l'escola rural ofereixi oportunitats a l'alumnat.

No obstant això, les necessitats i les funcions de l'escola rural canvien d'un context a un altre, atenent aspectes com la zona en què es troben, els recursos que li són atorgats, les decisions polítiques i un llarg etcètera de factors condicionants. D'aquesta manera, en funció de la zona en què ens trobem pot ésser que l'escola rural quedi relegada a un segon terme, no oferint les oportunitats que requereix l'alumnat o, fins i tot, que es tanqui. En canvi, en altres zones on s'aposta pel centre educatiu en el medi rural i s'hi afegixen característiques com una comunitat educativa interessada, motivada i oberta a

les innovacions i al context, l'escola pot convertir-se en una escola que aprèn i on es pot aprendre (Boix, 2004; Irvin, Meece, Byun, Farmer i Hutchins, 2011).

Tenint en compte aquestes consideracions, es fa palès que l'escola rural pot ésser un impuls per a una educació de qualitat i pot contribuir en el desenvolupament de l'entorn més proper i en la transformació i superació de desigualtats. Autors com Semke i Sheridan (2012) indiquen que els contextos geogràfics i socials de les comunitats rurals sovint requereixen que les escoles desenvolupin diverses funcions, més enllà de la missió educativa. En aquest sentit, Boix (2004) apunta que pot convertir-se en el nucli cultural i dinamitzador de l'entorn i, per tant, cal que s'obri a l'alumnat, a les famílies i a la comunitat en general.

D'altra banda, estudis internacionals corroboren aquest fet indicant que la consideració de la comunitat i de partenariats és clau per a donar resposta a l'educació en l'àmbit rural (Stelmach, 2011). Així, cal destacar que les connexions entre escola i família i la responsabilitat compartida amb l'objectiu de l'èxit acadèmic de l'alumnat són instruments claus en el tractament de les necessitats dels estudiants i poden ser beneficioses en la promoció de la millora del rendiment dels estudiants d'àrees rurals (Semke i Sheridan, 2012).

Per tant, les intervencions coordinades entre família i escola poden donar resposta als buits evidents en què es troben els estudiants en zones rurals incrementant el capital social que els infants tenen al seu abast amb la finalitat de donar suport al procés de desenvolupament dels nens i nenes (Crosnoe, 2004).

De totes maneres, tot i que la implicació de les famílies és clau en entorns rurals cal destacar que autors com Keith, Keith, Quirk, Cohen-Rosenthal i Franzese (1996) apunten que no és una qüestió que afecta positivament únicament en entorns rurals sinó que la implicació parental influencia la millora dels resultats en les escoles rurals, urbanes i en les situades en zones suburbanes, qüestió que tractarem al següent capítol amb més profunditat.

D'altra banda, és ben cert que l'escola rural compta amb unes peculiaritats que no són pròpies de les escoles urbanes. En aquest sentit, les TIC poden brindar en un entorn rural possibilitats per a la supervivència i contribuir notablement a la millora de la qualitat de vida en el propi medi, evitant l'aïllament sociocultural. Així doncs, gràcies als mitjans de comunicació i a les TIC, emprats de forma positiva, l'estrat diferenciador entre un entorn rural i un d'urbà pot reduir-se i fins i tot arribar a desaparèixer (Domínguez, 2008).

Per tant, si bé l'escola rural és més que capaç d'aportar una educació de qualitat i a l'avantguarda de la Societat de la Informació, també és cert que sovint li manquen recursos que en un medi urbà són a l'abast. Amb la intenció

de pal·liar aquesta situació, a Catalunya i a l'Estat Espanyol s'han adoptat solucions com la creació de les ZER (Zona Educativa Rural), a Catalunya; o els CRA (Colegio Rural Agrupado), en comunitats com Aragó. Es tracta d'una forma d'organització que permet prestar a les localitats situades en zones rurals amb un reduït nombre d'estudiants l'assistència de professorat especialista que, amb caràcter itinerant, distribueix el seu horari en escoles de diferents localitats. És a dir, pretén crear estructures de centre agrupant escoles incompletes i/o unitàries de diferents pobles amb la finalitat de dotar-les dels recursos necessaris (Domínguez, 2008).

1.5.2. Les zones urbanes d'extraradi

Per a assolir una major cohesió social a Europa és necessari abordar el repte amb què compten els barris empobrits i socialment exclosos que alguns autors i autores anomenen guetos i que trobem en molts països d'Europa (Aubert, 2011), la qual cosa esdevé una de les prioritats de la Comissió Europea, que declara l'educació i la inversió en la infantesa com a qüestió fonamental per a prevenir i reduir el risc de pobresa i exclusió social (Diario Oficial de la Unió Europea, 2013). Segons la Comissió Europea (Diario Oficial de la Unió Europea, 2013) per a poder superar les desigualtats i afavorir la inclusió social, no només cal que els infants tinguin accés a les condicions més bàsiques tals com béns materials sinó que també cal proveir-los de la millor educació possible, la qual cosa inclou, entre d'altres, millorar l'accés a l'educació infantil, reduir l'abandonament escolar prematur i eliminar la segregació escolar, tal i com recomana el FEAD (Fund for European Aid to the Most Deprived)³³, un fons creat per la Comissió Europea amb l'objectiu de donar suport a les persones de la Unió Europea amb més necessitats.

Els barris situats en zones considerades gueto compten amb processos interconnectats que condueixen a l'exclusió social. Així, d'acord amb Brandsma (2001), en les àrees urbanes en situació desfavorida hi ha menys oportunitats i més dificultats que afecten àmbits com l'educació, l'habitatge i la salut.

D'altra banda, autors com Wilson (2003) indiquen que les persones que es troben als barris en situació de gueto compten amb un nivell d'atur més elevat i depenen més de les polítiques socials de benestar. Per tant, la segregació física que comporta el gueto i la situació de desavantatge en termes econòmics contribueixen a la desesperació i frustració de la població que hi habita (Aubert, 2011).

Autors com Solís i Puga (2011) també apunten que existeix una important relació entre l'organització espacial de la desigualtat i l'estratificació educativa, indicant els efectes que comporta la composició social de les àrees de

³³ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1089&langId=en>. Data d'accés: agost de 2014

residència en els aprenentatges i l'abandonament escolar. Així, aquests autors es refereixen als anomenats “efectes veïnatge” indicant que les conseqüències negatives de les privacions socioeconòmiques augmenten quan les persones no només pateixen carències a la llar sinó que a més es troben residint en àrees de la ciutat on es concentra una elevada taxa de població amb similars condicions socioeconòmiques. Entre els resultats negatius d'aquests “efectes veïnatge” els autors indiquen l'abandonament prematur de l'escola, les conductes delictives, i fins i tot el deteriorament en les condicions de salut.

Seguint als efectes que es produeixen en zones en desavantatge en matèria d'educació, cal destacar que els nois i noies que estudien en els centres educatius d'aquests barris tenen menys accés als aprenentatges que els estudiants en escoles més avantatjades (Oakes, 1990), i que són centres que compten amb una necessitat més elevada de recursos educatius que no pas els centres on els i les estudiants són més afavorits (Anyon, 1997). En aquest sentit, Darling-Hammond (1996) apunta que a les escoles urbanes (el terme urbanes podria equiparar-se en el nostre cas a les escoles situades en barris gueto) un estudiant té només un 50% de possibilitats de comptar amb un mestre qualificat.

D'altra banda, cal tenir en compte que els entorns desafavorits sovint suposen una amenaça per a l'escolarització dels nens i nenes, ja que, com apunten Martin i Martin (2007) és difícil atendre i tenir èxit a l'escola en entorns amb dificultats en els quals la violència, l'habitatge precari, les drogues, etc. són més habituals que en altres entorns. Per tant, segons aquests autors els nens i nenes que viuen en la pobresa urbana necessiten comptar amb espais on es puguin “passar coses bones”. Els autors apunten que l'escola pot esdevenir aquest espai on els nens i nenes se sentin valorats, segurs i on puguin aprendre. D'igual manera, la Comissió Europea (Diario Oficial de la Unió Europea, 2013), indica la necessitat de proporcionar als nens i nenes entorns vitals segurs i adequats per a que puguin viure i créixer en un entorn segur, sa i favorable que satisfaci les seves necessitats de desenvolupament i aprenentatge.

Pel que fa als centres educatius, l'exclusió social viscuda als barris gueto es tradueix en la creació d'escoles gueto. És a dir, escoles públiques que normalment estan situades en zones socialment desafavorides i que compten amb una elevada concentració d'estudiants pertanyents als grups socials més vulnerables (d'origen immigrant o pertanyent a minories ètniques) i fills i filles de famílies amb rendes baixes, reproduint així el cercle de la desigualtat social (Aubert et al., 2004; Ladson-Billings, 1994).

Així, tot i que molt sovint s'apunta a la tipologia d'alumnat que assisteix a aquestes escoles com la causa principal del fracàs escolar que aquests infants pateixen, Aubert et al. (2004) i Moreno Yus (2013) indiquen que un dels trets

més característics rau en el fet de no oferir una educació de qualitat que permeti superar la situació de desigualtat i que els permeti desenvolupar-se sense problemes en les societats actuals. En aquest sentit cal transformar qualitativament el sistema educatiu i social, democratitzant l'educació i procurant un acostament a la cultura familiar de l'alumnat.

Així, la culpabilització a les famílies amb estatus socioeconòmics baixos o d'altres cultures dels resultats acadèmics baixos dels seus fills i filles i el fet d'afirmar que el que cal canviar són les aspiracions i comportaments de les famílies ignora que el veritable problema és la qualitat (o millor dit la manca d'aquesta) de l'educació que s'està oferint i condueix a proposar mesures no efectives (Gazeley, 2010; Hidalgo, Epstein i Siu, 2002; Ladson-Billings, 1994).

D'altra banda, hi ha altres escoles gueto que davant la necessitat de sortir de la situació en què es troben, procuren la millora de l'educació que estan oferint al centre procurant convertir l'escola en un centre educatiu desitjable per a tothom. Així, demostren que la diversitat cultural enriqueix els aprenentatges i millora la convivència i la solidaritat, preparant els nens i nenes per a que puguin accedir a estudis superiors o a una bona ocupació laboral, la qual cosa els converteix en una escola d'èxit (Aubert et al., 2004; Díez-Palomar, Santos Pitanga i Álvarez Cifuentes, 2013; Flecha i Soler, 2013).

Per tant, sembla que per tal d'eliminar els efectes perjudicials derivats de les escoles gueto cal assegurar que aquestes garanteixen l'èxit escolar de tots els nens i nenes a partir del desenvolupament de totes les competències que els requereix la societat del coneixement. Així, es fa palesa la necessitat d'"augmentar la capacitat dels sistemes educatius per a trencar el cicle dels desavantatges, garantint que tots els infants es puguin beneficiar d'una educació inclusiva i d'alta qualitat, que promogui el seu desenvolupament emocional, social, cognitiu i físic" (Diario Oficial de la Unión Europea, 2013, p.8)³⁴.

El que és evident i es corrobora després d'haver observat els efectes nefastos que han tingut algunes de les respostes atorgades per a eradicar el fracàs escolar, tals com l'educació compensatòria, és que per a donar resposta a les escoles en general però sobretot a les que es troben situades en entorns més vulnerables i en risc de patir exclusió social, hem d'apostar per la qualitat educativa, i cercar l'eficiència i l'equitat en els nostres sistemes ja que, de no

³⁴ Traducció pròpia. Versió original: *aumentar la capacidad de los sistemas educativos para romper el ciclo de las desventajas, garantizando que todos los niños puedan beneficiarse de una educación inclusiva y de alta calidad, que promueva su desarrollo emocional, social, cognitivo y físico.*

ser així, no serà possible la transformació. Com apunta Oakes (1985) l'excel·lència educativa no podrà ser una realitat si no aconseguim la igualtat.

CAPÍTOL 2. APRENENTATGE DIALÒGIC I TIC: BINOMI PER A LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA I LA INCLUSIÓ SOCIAL

2.1. El projecte Comunitats d'Aprenentatge

Al capítol anterior, s'ha fet referència al projecte Comunitats d'Aprenentatge en tant que és un projecte que respon a l'educació que es requereix en les societats del coneixement i que afavoreix la inclusió educativa i social. En aquest apartat, aprofundim en el projecte explicant com sorgeix, en què es fonamenta i com s'articula aquest projecte.

Una Comunitat d'Aprenentatge és:

un projecte de transformació social i cultural d'un centre i del seu entorn, per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant l'educació participativa de la comunitat que es concreta en tots els seus espais inclosa l'aula (Valls, 2000, p.8)³⁵

Les Comunitats d'Aprenentatge, fonamentades en la pedagogia crítica, sorgeixen com a resposta educativa igualitària als múltiples canvis que la nostra societat ha experimentat en les darreries del segle XX i principis del segle XXI. Compten amb la finalitat de contribuir a la superació del fracàs escolar i als problemes de convivència i cohesió social.

És un projecte que es basa en un conjunt d'actuacions educatives d'èxit dirigides a la transformació social i educativa i constitueix un model educatiu en consonància amb les teories científiques a nivell internacional. Hi ha dos aspectes fonamentals que ens indiquen la rellevància del projecte Comunitats d'Aprenentatge: el primer és el fet que ha estat analitzat pel projecte INCLUD-ED (2006-2011), identificant-lo com un projecte que està aplicant actuacions educatives d'èxit i, per tant, com una experiència educativa d'èxit; el segon, rau en el fet que la Comissió Europea (European Commission, 2011b), ha reconegut, gràcies al projecte INCLUD-ED, les comunitats d'aprenentatge com un projecte que contribueix a la transformació social gràcies a la superació del fracàs escolar, a la reducció de l'abandonament prematur de l'escola i al fet de donar suport a l'alumnat que es troba en risc d'abandonament escolar, entre d'altres aspectes:

Les escoles com a "Comunitats d'Aprenentatge" acorden una visió comuna, valors bàsics i objectius per al desenvolupament escolar. Això augmenta el

³⁵ Traducció pròpia. Versió original: *un proyecto de transformación social y cultural de un centro y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.*

compromís dels alumnes, mestres, pares i mares i altres agents i dona suport a la qualitat de l'escola i al desenvolupament d'aquesta. "Comunitats d'aprenentatge" inspira tant professorat com alumnes a cercar la millora i a responsabilitzar-se dels seus processos d'aprenentatge. Això crea les condicions favorables també per reduir l'abandonament escolar i per ajudar l'alumnat en risc d'abandonar l'escola (European Commission, 2011b, p.7)³⁶

El naixement de les Comunitats d'Aprenentatge el trobem a l'Escola de Persones Adultes del barri de La Verneda-Sant Martí, de Barcelona, l'any 1978, quan, enmig de reivindicacions i lluites socials després de dècades de foscor sota la dictadura franquista, un grup de veïns i veïnes de l'esmentat barri es van reunir per debatre i analitzar les seves necessitats i interessos per a la millora del barri. D'aquesta manera, en un barri humil on a més de la població autòctona hi havia un gran nombre de persones provinents de la resta de l'Estat Espanyol que vivien al límit de l'exclusió social, es va concebre un projecte d'educació de persones adultes basat en la implicació de tots els i les participants i persones vinculades, on es podien compartir els coneixements i els aprenentatges, prenent part activa en la lluita incipient cap a la democràcia (Sánchez Aroca, 1999). Així, va sorgir, en un barri mancat de molts serveis, fins i tot desconnectat de la xarxa de transport públic, amb índexs d'analfabetisme molt elevats i amb un alt grau de desconeixement de la llengua catalana, l'Escola de Persones Adultes de la Verneda – Sant Martí, una escola que gràcies a un saber pràctic i cultural va passar de comptar amb 17 persones implicades en la seva constitució a un centenar d'inscripcions en només un any de funcionament.

Partint d'aquesta creació, el Centre d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA), pertanyent a la Universitat de Barcelona, ha investigat al llarg de dècades com desenvolupar aquesta perspectiva d'èxit educatiu per a tots i totes en l'educació infantil, primària i secundària, arribant a elaborar el model de Comunitats d'Aprenentatge, que va començar en l'educació obligatòria l'any 1995 i que actualment, i a causa del seu èxit, s'ha estès a nivell internacional, desenvolupant-se en centres educatius de Brasil, Perú, Colòmbia i, en breu, a altres països de Llatinoamèrica recollint un total de 195 centres educatius transformats, entre els quals trobem escoles bressol, centres d'educació infantil i primària, centres de secundària, centres d'educació especial i escoles de persones adultes.

³⁶ Traducció pròpia. Versió original: *Schools as 'learning communities' agree on a common vision, basic values and objectives of school development. It increases the commitment of pupils, teachers, parents and other stakeholders and supports school quality and development. 'Learning communities' inspire both teachers and pupils to seek improvement and take ownership of their learning processes. It creates favourable conditions also for reducing school drop-out and for helping pupils at risk of dropping out.*

A més a més dels centres educatius que han optat per la transformació en Comunitats d'Aprenentatge és important destacar el ressò que el projecte està tenint en les polítiques educatives i el qual es demostra a partir de documents i resolucions que han publicat tant les institucions europees com institucions d'àmbit nacional i les pròpies comunitats autònomes com observem a continuació.

Així, si ens referim a documents d'institucions europees, destaquen els següents:

- Resolució de la Comissió Europea del 2 d'abril de 2009 sobre l'educació dels fills i filles de les persones immigrants (2008/2328(INI) (European Parliament, 2010).
- Conclusions de la Comissió Europea de l'11 de maig de 2010 sobre la dimensió social de l'educació i la formació (2010/C 135/02), en la qual es convida els estats membres a promoure actuacions d'èxit inclusives a través de la creació de comunitats d'aprenentatge (Council of the European Union, 2010)
- Resolució de la Comissió Europea del 30 de gener de 2011 sobre la reducció de l'abandonament escolar prematur, on es fa referència a les Comunitats d'Aprenentatge (European Commission, 2011b)
- Resolució de la Comissió Europea del 7 de juny de 2011 on es fa referència a la reducció de l'absentisme escolar gràcies a les Comunitats d'Aprenentatge (Council of the European Union, 2011)

Pel que fa a documents d'institucions nacionals, citem l'informe del Ministeri d'Educació d'Espanya: *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011* (Ministerio de Educación, 2011), que fa referència al projecte Comunitats d'Aprenentatge al País Basc.

Per últim, cal destacar les ordres que han impulsat les comunitats autònomes d'Andalusia, Aragó i el País Basc, en relació al projecte Comunitats d'Aprenentatge. Concretament, la d'Andalusia regula el procediment d'inscripció i continuïtat de centres conformats com a Comunitats d'Aprenentatge a la vegada que recull la creació de la *Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje*³⁷; i la d'Aragó, aborda l'autorització de la posada en marxa del projecte, l'any 2003:

- Orden de 8 de junio de 2012, del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje»

³⁷ Disponible a: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda>.
Data d'accés: agost de 2014

- y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje» (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2012).
- Orden de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia de Aragón por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje (BOA, 2003).
 - ORDEN de 8 septiembre de 1997, del Consejero de Educación Universidades e Investigación, por la que se autoriza la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos Centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco (B.O.P.V., 1997).

Si ens centrem en les principals bases del projecte Comunitats d'Aprenentatge cal destacar que, en consonància amb el que les teories més referenciades a nivell internacional destaquen sobre els factors més importants en l'aprenentatge actual, aquestes es basen en les interaccions i la participació de tots els agents de la comunitat (Díez-Palomar i Flecha, 2010).

Pel que fa a les interaccions i tot i que és una qüestió que abordarem més endavant, és destacable que partint de la premissa que en les societats del coneixement l'aprenentatge depèn cada vegada més de les interaccions que les persones mantenim amb altres persones, el projecte Comunitats d'Aprenentatge promou un aprenentatge basat en les interaccions.

D'altra banda, la implicació de les famílies i de tota la comunitat al centre educatiu i unes altes expectatives vers l'alumnat són trets d'identitat d'aquest projecte, que s'alinea amb els plantejaments d'autors com Freire (1997) o Apple i Beane (1997) que exposen que tot i que les estructures educatives tenen tendència a reproduir les desigualtats socials, l'agència humana, és a dir, els subjectes, s'hi resisteixen. Així es manifesta la necessitat d'un rol actiu de l'alumnat i l'aposta per una educació que promogui i permeti la transformació social de les pròpies persones i del seu context. Per això, cal implicar totes les persones que de manera directa o indirecta influeixen en l'aprenentatge i el desenvolupament dels i les estudiants, incloent el professorat, familiars, amics i amigues, veïns i veïnes, membres d'associacions i organitzacions veïnals i locals, persones voluntàries, etc.

D'aquesta manera, amb aquests dos elements a les seves bases, les comunitats d'aprenentatge s'allunyen de plantejaments compensatoris i aposten per eradicar l'exclusió provinent de la manca de formació i per promoure la transformació. Per tal de fer possible l'èxit educatiu de l'alumnat i la millora de la convivència al centre educatiu, les Comunitats d'Aprenentatge compten amb les següents orientacions pedagògiques (Elboj et al., 2002):

Participació: entenem per participació la implicació al centre educatiu de les famílies de l'alumnat però també d'altres membres de la comunitat, com per

exemple voluntariat, associacions de la zona, veïnatge... de tal manera que tothom participa d'una manera activa, coordinada i en xarxa, en les activitats que es desenvolupen al centre amb l'objectiu d'aconseguir una millora en l'aprenentatge dels nens i nenes, en la convivència, i assolir, per tant, una educació de qualitat.

Centralitat de l'aprenentatge: des de les Comunitats d'Aprenentatge, es procura que l'alumnat romangui en una activitat educativa el màxim de temps possible, fent del procés d'ensenyament - aprenentatge l'eix de la comunitat per tal que tot l'alumnat desenvolupi les seves capacitats al màxim. Per tal d'assolir aquesta fita l'aprenentatge es planteja d'una manera flexible i es modifica l'organització de l'aula, incorporant-hi més persones de la comunitat que esdevenen referents per als nens i nenes. A banda de les actuacions i canvis que tenen lloc en el sí de l'aula, la Comunitat d'Aprenentatge resulta un punt de referència en termes d'aprenentatge i esdevé centre de formació no només per als nens i nenes sinó també per a la formació de les famílies i d'altres persones de la comunitat.

Expectatives positives: un dels trets que caracteritza les Comunitats d'Aprenentatge és la convicció que tots i totes tenim capacitats i, per tant, tothom pot aprendre. Així doncs, des del projecte s'aposta per una pedagogia de màxims, la qual ha de ser capaç de posar a disposició de totes les persones els mecanismes i mitjans necessaris per tal que puguin desenvolupar les seves capacitats en tota la seva potencialitat. Per això, és important que es destaquin els èxits que es van assolint, que es fomenti l'autoestima dels nens i nenes i que aquests sentin el control sobre el propi procés d'aprenentatge. D'altra banda, cal apuntar que aquestes expectatives positives no queden relegades a l'alumnat sinó que cal tenir-les en compte quan parlem de les famílies, de les persones voluntàries de la comunitat que participen i col·laboren al centre, i que confiem, per tant, en la seva capacitat per a contribuir en el procés educatiu de l'alumnat. Si apostem per aquesta pedagogia de màxims i tenim altes expectatives en l'alumnat i en les persones que col·laboren en l'educació dels nens i les nenes, aquestes també veuran augmentades les seves capacitats per ajudar l'alumnat en el procés.

El progrés permanent: una de les premisses de les Comunitats d'Aprenentatge és la transformació i la millora contínua. Per tant, per tal d'assegurar el progrés permanent i continuat cal que es realitzin avaluacions periòdiques. En aquestes hi han de participar totes les persones implicades al centre educatiu, per tal d'avaluar quins són els objectius assolits, valorar el procés de transformació que segueix la comunitat i que es puguin aportar possibles millores i/o modificacions.

2.2. La competència digital en educació

Al primer capítol exposàvem la necessitat plantejada per la Comissió Europea de dotar les persones de les competències digitals necessàries per a desenvolupar-se en les societats informacionals i del coneixement. D'aquesta manera, la Comissió Europea (Comisión Europea, 2010b) apunta, en relació a l'alfabetització i capacitació digitals, que “resulta essencial educar els ciutadans europeus per a que utilitzin les TIC i els mitjans de comunicació digitals, i, molt en particular, atraure els joves cap a l'educació en les TIC” (Comisión Europea, 2010b, p.29)³⁸.

Les dades oficials ens mostren que un 47% de la ciutadania de la Unió Europea compta amb una competència digital insuficient i un 23% de les persones no tenen cap competència digital. D'altra banda, si ens centrem en la població en situació de desavantatge (persones entre els 55 i els 74 anys, persones sense estudis, persones desocupades, retirades o inactives), el percentatge de persones amb competència digital insuficient ascendeix al 64% i les persones sense cap competència digital representen un 38% (European Commission, 2014).

En aquest sentit, partint del fet que un dels factors essencials per a la inclusió social és la possessió de la competència digital, quan aquesta es divideix de manera desigual entre la població, les desigualtats socials emergeixen de manera significativa (van Deursen i van Dijk, 2011). La via proposada per la Comissió Europea per tal de pal·liar aquesta situació rau en considerar l'educació i la formació com a elements fonamentals per al desenvolupament de les competències clau i per a garantir que la ciutadania europea les adquireixi (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006). Autors com Fandos (2006) apunten l'educació i la formació com el repte del futur, indicant que la formació dissenyada per a societats industrials queda obsoleta davant la impotència de donar resposta a les necessitats dels ciutadans i ciutadanes de les societats informacionals.

Si ens centrem en la definició de competència, observem que en les recomanacions de la política europea hi ha dues definicions. D'una banda, en la Recomanació de Competències Bàsiques es defineix com la combinació de coneixements, destreses i actituds adequades al context (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006). De l'altra, en la recomanació del Marc Europeu de Qualificacions, es contempla la competència com la capacitat demostrada per a utilitzar coneixements, destreses i habilitats personals, socials i/o metodològiques, en situacions de treball o estudi i en el desenvolupament

³⁸ Traducció pròpia. Versió original: *Resulta esencial educar a los ciudadanos europeos para que utilicen las TIC y los medios de comunicación digitales, y, muy en particular, atraer a los jóvenes hacia la educación en las TIC.*

professional i personal. A més, en aquest darrer context, la competència es descriu en termes de responsabilitat i autonomia (Comisión Europea, 2009).

La Comissió Europea destaca vuit competències clau per a l'aprenentatge permanent, pel seu valor afegit al mercat de treball, en l'àmbit de la cohesió social i de la ciutadania activa ja que aporten flexibilitat, adaptabilitat, satisfacció o motivació (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

Així, les competències clau es defineixen com “aquelles que totes les persones precisen per a la seva realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació” (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006, p.13)³⁹ i es remarca que són competències que qualsevol persona jove ha d'haver desenvolupat en finalitzar l'ensenyament obligatori per tal que pugui incorporar-se satisfactòriament a la vida adulta i comptar amb la capacitat de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la seva vida.

Les vuit competències clau que la comissió defineix com a interdependents, són les següents: la comunicació en la llengua materna, la comunicació en llengües estrangeres, la competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia, la competència digital, la d'aprendre a aprendre, competències socials i cíviques, el sentit de la iniciativa i l'esperit d'empresa i, per últim, la consciència i l'expressió culturals (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

D'altra banda, cal destacar que la recent estratègia “Rethinking Education” (European Commission, 2012) destaca la importància de formar en les competències necessàries per a la societat actual i en entorns futurs indicant també la necessitat que la tecnologia s'aprofiti plenament i s'integri eficaçment als centres educatius, millorant la qualitat i l'equitat de l'educació.

Una vegada situat aquest marc genèric, entrem en la competència digital en sí mateixa, la qual es defineix com:

La competència digital implica l'ús segur i crític de les tecnologies de la societat de la informació per al treball, l'oci i la comunicació. Se sustenta en les competències bàsiques en matèria de TIC: l'ús d'ordinadors per a obtenir, avaluar, emmagatzemar, produir, presentar i intercanviar informació, i comunicar-se i participar en xarxes de col·laboració a través d'Internet (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006, p.15)⁴⁰

³⁹ Traducció propia. Versió original: *aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.*

⁴⁰ Traducció pròpia. Versió original: *La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener,*

Així doncs, com podem observar, la competència digital comprèn un seguit de competències molt diferents en la seva naturalesa, que van des d'habilitats purament operatives i tècniques, fins a habilitats col·laboratives i crítiques (Redecker, 2013). A la vegada, atorga a la persona la capacitat d'aprofitar les noves possibilitats que li ofereixen les tecnologies digitals així com també de fer front als reptes que aquestes suposen, i ofereix la capacitat de participar significativament en les societats i economies del coneixement del segle XXI.

Les consideracions realitzades fins el moment en matèria de competències clau en general i de la competència digital en concret, i entenent que la inclusió digital depèn més del coneixement i les habilitats que no pas de l'accés i l'ús de les TIC (Ferrari, 2012), cal concebre la competència digital com una prioritat en les estratègies d'aprenentatge del s. XXI. Així, al segle de la tecnologia i els mitjans, caracteritzat per una gran quantitat d'informació, canvis en les eines tecnològiques que s'esdevenen ràpidament i on el treball col·laboratiu és imprescindible, els ciutadans i ciutadanes han d'estar alfabetitzats digitalment, a nivell de mitjans de comunicació i en les TIC i l'educació i la formació són els mitjans idonis per a fer-ho possible (UNESCO, 2010).

Segons un estudi realitzat en centres educatius d'arreu d'Europa (Balanskat, Blamire i Kefala, 2006) on s'analitza l'impacte de les TIC, l'alumnat que ha gaudit de les TIC en el procés d'ensenyament - aprenentatge obté millors resultats en les proves estàndards que no pas els que no han emprat aquestes tecnologies. Així, la utilització de les TIC es configura com a recurs didàctic que facilita l'aprenentatge dels i les estudiants.

D'aquesta manera, l'educació i la formació han d'incloure el tipus de coneixements i habilitats que poden ajudar els estudiants a desenvolupar les noves competències que requereixen les societats actuals i que es veuen potenciades per la tecnologia, especialment les relacionades amb la gestió del coneixement (INTEF, 2013).

Tota la ciutadania ha de conèixer quins són les possibilitats de les TIC per a tot tipus de professions, la qual cosa exigeix el reconeixement de les competències digitals en els sistemes oficials d'educació i formació (Comisión Europea, 2010b). D'aquesta manera, la inclusió de la competència digital al currículum oficial evita que sigui una facultat que només adquireixen determinats estudiants per a convertir-se en un estàndard que han d'assolir tots els i les estudiants (ITE, 2011).

En aquest sentit, l'aprenentatge de la competència digital no ha de quedar relegat a una matèria específica que treballi aquesta competència sinó que s'ha

evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

d'integrar en l'ensenyament de totes les matèries. D'altra banda, la incorporació de la competència digital en l'aprenentatge ha de començar tan aviat com sigui possible, per exemple, en l'educació primària (Ala-Mutka, Punie i Redecker, 2008).

D'altra banda, els mateixos autors apunten que el professorat necessita comptar amb aquesta competència digital per a donar suport a aquest procés. I és que la necessitat d'assegurar una docència d'alta qualitat és un dels objectius prioritaris del "Marc Estratègic europeu d'Educació i Formació" (ET2020)⁴¹.

Així doncs, el desenvolupament de la competència digital dins els sistemes educatius requereix que la integració de les TIC a l'aula es faci de manera efectiva i que els docents comptin amb la formació necessària en aquesta competència. Aquesta darrera és un factor clau si tenim en compte que la connectivitat i l'equipament van arribant i arribaran en un futur a totes les aules però, no obstant això, que hi hagi un suficient nivell generalitzat de competència digital docent serà més complicat (INTEF, 2013).

En aquest sentit, les dades ens mostren que tot i que la majoria de mestres estan familiaritzats amb les TIC per a l'ensenyament i l'aprenentatge des de fa anys, a dia d'avui les utilitzen principalment per a preparar el seu ensenyament. Només uns pocs empren les TIC (i encara de manera limitada) per treballar amb els estudiants durant les classes, i encara és menor la freqüència amb què les utilitzen per a comunicar-se amb les famílies (European Commission, 2013).

Per tant, sembla evident que si se segueix aplicant un model tradicional propi de societats industrials on les TIC no existien, el professorat no estarà en condicions per a desenvolupar pràctiques pedagògiques de qualitat en termes de tecnologies (Ramírez i González-Soto, 2012). És per això que la formació inicial del professorat com a usuaris i usuàries qualificats en l'ús i la implementació de les TIC esdevé un element clau. En aquest sentit, Ala-Mutka, Punie i Redecker (2008) apunten que la formació inicial del professorat ha d'incloure una avançada competència digital per al professorat i per al seu ensenyament més enllà del simple ús de les habilitats TIC. Així, aquesta formació ha de contemplar l'ús de les TIC com a eina d'aprenentatge en el procés d'ensenyament-aprenentatge així com també com a eina utilitzada pels estudiants en la seva tasca diària a l'aula i en les activitats d'aprenentatge realitzades fora del marc escolar.

Així doncs, la formació del professorat i la competència digital docent és una qüestió que preocupa tan a nivell europeu com de l'Estat Espanyol. En el context de l'Estat Espanyol neix el Marc Comú de Competència Digital Docent,

⁴¹ <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Prioridades-Europeas/Marco2020.html>. Data d'accés: agost de 2014

amb “la intenció d’oferir una referència descriptiva que pugui servir amb fins de formació i en processos d’avaluació i acreditació” (INTEF, 2013, p.4)⁴². Es tracta d’un marc de referència adaptat del marc proposat per la Comissió Europea.

D’altra banda, si ens situem en el context europeu, observem que existeix una proposta de marc per a la competència digital de tots els ciutadans europeus: *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*⁴³, en el qual trobem les principals habilitats de la competència digital i les àrees de competència digital, les quals es recullen en el següent quadre:

The areas of digital competence are the following:

1. **Information:** identify, locate, retrieve, store, organise and analyse digital information, judging its relevance and purpose.
2. **Communication:** communicate in digital environments, share resources through online tools, link with others and collaborate through digital tools, interact with and participate in communities and networks, cross-cultural awareness.
3. **Content-creation:** Create and edit new content (from word processing to images and video); integrate and re-elaborate previous knowledge and content; produce creative expressions, media outputs and programming; deal with and apply intellectual property rights and licences.
4. **Safety:** personal protection, data protection, digital identity protection, security measures, safe and sustainable use.
5. **Problem-solving:** identify digital needs and resources, make informed decisions as to which are the most appropriate digital tools according to the purpose or need, solve conceptual problems through digital means, creatively use technologies, solve technical problems, update one’s own and others’ competences.

Font: Ferrari, 2013, p.4.

En aquest sentit, a l’Estat Espanyol i fruit de les vuit competències esmentades prèviament, el 2006 i a la LOE, la competència de “Tractament de la Informació i Competència Digital” va passar a formar part del currículum prescriptiu, sent considerada amb unes altres set competències bàsiques, l’aprenentatge imprescindible que els i les estudiants han d’assolir al finalitzar l’Educació Secundària Obligatoria. D’aquesta manera, tant la LOE (2006) com els decrets 142 i 143/2007 d’àmbit català incorporen en els nous currículums educatius aquesta competència.

També la legislació en matèria educativa de casa nostra (la Ley Orgánica de Educación (2006) i la Llei d’Educació de Catalunya (2009) recull la necessitat de fer-hi front i es percep un canvi substancial en l’evolució de les TIC als centres educatius. Així, si bé als anys 80 les TIC eren objecte d’estudi i centre de l’aprenentatge, i als 90 es pretenia saber com integrar-les al currículum, en

⁴² Traducció pròpia. Versió original: *intención de ofrecer una referencia descriptiva que pueda servir con fines de formación y en procesos de evaluación y acreditación.*

⁴³ Disponible a: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/DIGCOMP.html>. Data d’accés: agost de 2014

el moment actual es pretenen conèixer quins són els continguts i les metodologies que faciliten millors aprenentatges i l'adquisició de les competències digitals (Vivancos, 2008). Així doncs, la LOE (Ley Orgánica de Educación) recull ja en el seu preàmbul que:

A la vista de l'evolució accelerada de la ciència i la tecnologia i l'impacte que aquesta evolució té en el desenvolupament social, és més necessari que mai que l'educació prepari adequadament per viure en la nova societat del coneixement i poder respondre als reptes que se'n deriven (p.17160)⁴⁴

I és per aquest motiu que la Unió Europea i la UNESCO es proposen millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes educatius i de formació on un dels pilars claus és garantir l'accés de tots i totes a les TIC.

D'igual manera, també la LEC parla d'instal·lacions i equipaments que maximitzin la sostenibilitat i permetin integrar les tecnologies digitals (art. 87); i dedica l'article 89 als "Serveis digitals i telemàtics a disposició dels centres", apuntant que el Departament d'Ensenyament ha de facilitar als centres educatius l'accés a un conjunt de serveis digitals i telemàtics orientats a millorar el desenvolupament de l'activitat educativa i han d'estar orientats a potenciar l'excel·lència dels aprenentatges i a facilitar el funcionament dels centres.

2.3. La incorporació de les TIC al procés d'ensenyament-aprenentatge

Com hem esmentat anteriorment, les TIC impacten en tots els àmbits de la nostra vida i també ho fan en l'educació a la vegada que l'educació constitueix una important eina per a fer front a les desigualtats produïdes per les TIC. Per tant, en aquest apartat abordem la incorporació de les TIC en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que la transformació social que ha suposat aquesta incorporació requereix una transformació en l'àmbit educatiu la qual, al seu torn, pot contribuir a la tan necessària transformació social i a la superació de desigualtats.

Livingstone (2012) indica que tant a Europa com als Estats Units d'Amèrica i altres llocs del món hi ha hagut una incorporació constant de les tecnologies digitals i en xarxa a l'aula en els darrers anys. No obstant això, tot i que són molts els esforços realitzats pels governs i les administracions en la provisió de bons equipaments tecnològics als centres educatius, sembla que l'anàlisi dels usos educatius de les TIC a l'aula s'ha deixat de banda. Així, la Comissió Europea (European Commission, 2013) indica que les polítiques han de dedicar una atenció especial en oferir l'accés i l'ús de les TIC a l'escola,

⁴⁴ Traducció pròpia. Versió original: *A la vista de la evolució accelerada de la ciència y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.*

especialment en aquells estudiants que no tenen accés i que no poden utilitzar-les a casa seva. Però també remarca que tot i això, els esforços no només han de concentrar-se en la qüestió de l'equipament de les escoles sinó que han de contemplar com procurar un ús eficient de les TIC a l'aula.

Avui en dia es coneixen quins són els models educatius que donen millors resultats en el marc de la comunitat científica internacional, els quals abordarem més endavant. Un element clau que cal tenir en compte, però són les variables que determinen la integració de les TIC o no en l'educació. En aquest sentit, diversos autors apunten que tot i que són molts els esforços per a la integració de les TIC (tal i com hem vist en el capítol anterior) i consistentes les aspiracions de les autoritats educatives per al foment de la integració de les TIC a les escoles, sovint existeix una escletxa entre la proposta curricular de les TIC a nivell macro i el seu ús efectiu a l'aula (Tondeur, van Keer, van Braak i Valcke, 2008).

I és que són moltes les consideracions realitzades en relació a quin és el millor model per a la integració de les TIC a l'aula i també alguns mites que autors com Waller (2007) apunten i desmitifiquen.

Així, en l'anàlisi crítica de l'ús de les TIC a l'aula que va realitzar, Waller (2007) apunta cinc mites sobre la provisió i l'ús de les TIC en benefici de l'educació. D'aquesta manera, a través de diverses contribucions realitza un abordatge dels següents mites:

1. La tecnologia és neutral
2. Posar la tecnologia a les escoles i a les aules ens condueix automàticament a guanys en aprenentatge
3. Donar accés al professorat a la tecnologia educativa els fa més professionals i eficients
4. Equipar les escoles incrementant les TIC comporta la millora de l'escola
5. Els estudiants necessiten estar alfabetitzats tecnològicament per a ser ocupats

De les diverses consideracions que realitza l'autor per tal d'enderrocar aquests mites, volem destacar, en relació al mite 2, el fet que produir una important despesa econòmica en tecnologia a les aules no condueix automàticament a la millora dels aprenentatges sinó que el potencial emergeix de la interacció entre els infants i el professorat en el context d'ús de les TIC i no de la tecnologia en sí mateixa.

En aquesta mateixa línia, són molts els autors i autores que donen suport a l'argument que les TIC per si soles no contribueixen a la millora del rendiment acadèmic i al canvi. Així, Jiménez (2008) apunta que els mitjans per si sols no milloren el procés d'ensenyament-aprenentatge sinó que és imprescindible que

aquests mitjans siguin seleccionats de manera adequada i funcional en relació a les necessitats del procés.

De manera similar, Livingstone (2012) indica que un simple augment en la provisió de les TIC no garanteix major rendiment acadèmic, ja que lluny de tenir un caràcter genèric o transferible, depèn en gran mesura del tipus de recurs TIC que s'empri i de factors individuals. Per tant, contradiu el fet que tot i que els nens i nenes els agradi la tecnologia, per si sola aquesta no els atorga la confiança i la motivació per a millorar l'aprenentatge.

Recuperant els mites de Waller (2007), també és important prendre en consideració que és preocupant el fet que sovint no es tingui en compte que el procés d'ensenyament-aprenentatge a través de la tecnologia requereix un nou canvi pedagògic. Així, Waller (2007, p.304), citant a Castells, apunta que les escoles han fracassat en l'adopció del tipus de pensament pedagògic requerit per a l'era d'Internet. Per últim, Waller exposa, per desmitificar el darrer mite exposat, que els nens i nenes no necessiten que a l'escola se'ls ensenyi l'habilitat de l'eina sinó el procés i la comprensió crítica de les TIC (2007).

Per tant, després d'aquestes aportacions entenem que les TIC han de ser enteses com una eina que és útil només en la mesura que facilita els esforços dels moviments per al canvi social. Waller (2007) indica que és més important vetllar per una major educació que no pas per major informació i conclou, citant Apple, que en l'àmbit educatiu, les TIC són part del problema i part de la solució per la qual cosa els professionals de l'educació compromesos amb el canvi i amb la justícia social necessiten emprar les TIC des de la participació en una pràctica crítica i transformadora.

Existeixen una gran quantitat de debats que afirmen que les TIC compten amb capacitat per a millorar l'educació i lluitar contra l'exclusió social. Així, l'accés a la tecnologia per als infants en els centres educatius augmentarà l'alfabetització convencional (Stevenson, 2008) tenint en compte que les TIC poden millorar la qualitat de l'ensenyament, l'aprenentatge i la gestió de les escoles i així ajudar a elevar els nivells acadèmics (Livingstone, 2012).

La investigació ha demostrat també que l'ús de les TIC contribueix a incrementar la motivació de l'alumnat vers l'aprenentatge en tant que els suposa un major control de la pròpia experiència educativa (Comisión Europea, 2011). Altres autors com Mercer, Warwick, Kershner i Staarman (2010) emfasitzen aquesta motivació dels estudiants per la tecnologia, indicant que quan l'empren, els nens i nenes no s'avorreixen, no desvien l'atenció ni es distreuen de la tasca i treballen més temps en la tasca que no pas quan treballen amb recursos convencionals, no tecnològics.

No obstant això, un informe elaborat per Cisco Systems i MetriGroup entre 1992 i 2006, que indica un significant però petit guany positiu en el rendiment

acadèmic dels estudiants que utilitzen ordinadors versus els que no, anima els educadors i educadores a plantejar-se aspectes com el tipus d'estudiants amb qui treballen, el tipus d'aprenentatge dels centres, els objectius amb què compten, etc. com a factors que influeixen en la integració de les TIC de l'aula.

I és que són moltes les investigacions que apunten a factors de caire divers com a condicionants de l'èxit o el fracàs de la incorporació de les TIC a l'aula: l'accés a la tecnologia, les polítiques escolars, el suport escolar, factors individuals entre els quals s'inclou el bagatge i la formació del professorat, les creences i el suport entre iguals (Hsu i Kuan, 2013). Un dels factors rellevants que assenyalen aquests autors és la localització de l'equipament, ja que en funció de la tipologia d'accés als ordinadors de que es disposi, l'aprenentatge tindrà una validesa o una altra. Així, el fet de comptar amb ordinadors amb connexió a Internet dins l'aula resulta essencial per al seu ús durant l'horari lectiu.

Tondeur, van Keer, van Braak i Valcke (2008) indiquen la variabilitat entre les escoles (en aspectes com la capacitat d'innovació i les característiques del context, entre d'altres) com a element que no contribueix a fer efectius els canvis educatius a les escoles. També destaquen els factors relacionats amb la política en la integració de les TIC a l'aula en tant que aquesta pot afectar la integració o no. En aquest sentit, a les escoles amb una explícita política de TIC que posa l'accent en els objectius compartits estan utilitzant les TIC a l'aula amb més regularitat. Aquest fet corrobora els resultats d'investigacions anteriors, el que suggereix que una visió compartida de la integració de les TIC a l'aula afavoreix l'èxit d'aquesta.

D'altra banda, els autors i autores que revisen les condicions d'integració de les TIC als centres educatius indiquen el professorat com un factor rellevant en la integració de les TIC a l'aula, apuntant que el rol i la perspectiva del professorat és altament rellevant en tant que juguen un paper crucial en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Ifenthaler i Schweinbenz, 2013). Aquests autors destaquen l'acceptació de la tecnologia a l'aula i la seva integració a la pràctica d'aula com un factor molt rellevant per a que es puguin gaudir els beneficis de les TIC.

Així doncs, hem pogut observar com són diversos els factors condicionants de l'èxit de l'ús de les TIC. No obstant això, un dels factors clau és un plantejament metodològic adequat, la qual cosa ajuda a millorar el rendiment de l'alumnat en general i, més particularment, dels estudiants amb baix rendiment (Edmunds, 2008).

Wong i Li (2011) apunten que per a que les TIC comptin amb un ús efectiu és necessari que s'integrin en un procés més ampli de canvi escolar i indiquen el fet d'emmarcar la implementació de les TIC com un procés dinàmic en el qual

els beneficis de les TIC en l'aprenentatge dels estudiants és mediat per factors de tipus pedagògic i organitzatiu en l'àmbit escolar, com a estratègia.

Els resultats del seu estudi confirmen el paper imprescindible de l'estratègia d'ensenyament que hi ha darrere l'ús de les TIC en la determinació de l'efectivitat de l'aprenentatge i indiquen que les estratègies d'aplicació de les TIC es presenten un efecte significatiu sobre els canvis en els resultats d'aprenentatge si es produeix un canvi efectuat per les TIC en la pedagogia dels professors en pràctiques a l'aula.

Aquestes troballes han estat consistents amb el treball empíric previ, que ha identificat l'impacte de les TIC com altament relacionat amb com els i les mestres aprofiten eficientment les TIC amb fins pedagògics (Balanskat, Blamire i Kefala, 2006).

2.4. L'aprenentatge dialògic

Atenent les consideracions realitzades fins al moment, i partint del gir dialògic de les societats, de la necessitat de desmonopolitzar el coneixement expert i dels requeriments de les societats del coneixement, expliquem en aquest apartat un concepte que ja hem apuntat anteriorment: l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997).

L'aprenentatge dialògic respon a la concepció comunicativa de l'aprenentatge, una concepció que supera la concepció objectivista i la constructivista, pròpies de les societats industrials. Així, tenint en compte que les noves realitats socials no troben respostes en la simple interacció entre un alumne i una alumna i el mestre o la mestra és necessari que transformem l'educació i que els centres educatius es transformin per adoptar alternatives basades en el diàleg entre les persones que hi conviuen (Aubert et al., 2008; Elboj et al., 2002). Per tant, el primer element clau que conforma la concepció comunicativa de l'aprenentatge és el diàleg.

En primer lloc, si atenem a la concepció objectivista de l'aprenentatge cal destacar que aquesta respon a una perspectiva estructuralista/sistèmica en la que la realitat és independent dels individus que la coneixen i la utilitzen. Aquesta concepció es basa en un ensenyament de tipus tradicional, centrat en l'individu, la tasca del qual és assimilar els conceptes que transmet el mestre o la mestra i repetir-los de la millor manera possible, fomentant així la memorització mecànica dels continguts en detriment de la memorització de tipus comprensiu, la reflexió i la creativitat. D'aquesta manera, els processos d'ensenyament-aprenentatge programats compten amb activitats que l'alumne/a ha de resoldre de manera individual i sense accedir a informació de cap tipus (ni llibres, ni apunts ni Internet) i centrant-se únicament en el que

l'estudiant és capaç d'emmagatzemar a la seva ment. D'altra banda, a més a més del professorat, el qual s'ha de formar en els continguts a transmetre i en les metodologies adients per a fer-ho, un altre element clau d'aquest tipus d'aprenentatge és l'autoritat del mestre o la mestra. Aquesta autoritat funcionava realment als centres educatius perquè en les societats industrials l'autoritat també s'estenia i funcionava en els altres àmbits: el familiar, el social, el polític, etc. (Aubert et al., 2008).

D'aquesta manera, en la concepció més objectivista, l'educació es converteix en un mer acte de transferència de valors i de coneixements que procura: un educador o educadora que és qui educa, qui sap, qui pensa, qui parla, el que disciplina, qui opta i prescriu la seva opció, qui actua, qui escull el contingut del programa... és a dir, el subjecte, en general; mentre que la persona educada es converteix en un objecte que és educat, que no sap, que escolta de manera dòcil, que s'acomoda a l'educador, entre d'altres, conformant el que Freire (1970) va descriure com una educació bancària.

Si parlem ara de la concepció constructivista de l'aprenentatge que han defensat autors com Piaget o Ausubel, ens situem en una perspectiva subjectivista que conté a la seva base la idea que la realitat és una construcció social que depèn dels significats que atorguen les persones. En aquest sentit, la concepció constructivista se centra en un aprenentatge de tipus significatiu, segons el qual l'aprenentatge es produeix partint dels coneixements previs que l'alumne o l'alumna té en l'estructura cognitiva els quals es relacionen amb els nous coneixements.

Així, en aquest model l'element clau de l'aprenentatge és l'alumne o l'alumna i la formació que ha d'obtenir el mestre o la mestra respon al coneixement del procés d'aprenentatge dels actors i de la seva manera de construir els significats. En aquest sentit, cal destacar que l'aprenentatge que, com hem esmentat es concep com un procés individual de construcció de significat, és diferent en cada persona tenint en compte que cada persona compta amb uns coneixements previs diferents i una disposició diferent a l'aprenentatge.

Per tant, tot i que el constructivisme va realitzar contribucions a tenir en compte tals com la superació d'alguns dels principis conductistes de l'ensenyament tradicional o un rol més actiu de l'alumne/a (cal tenir present que l'aprenentatge deixa de ser un procés de comunicació unidireccional per convertir-se en bidireccional en tant que el professorat necessita comunicar-se amb l'alumne/a per a saber quins són els seus coneixements previs i adaptar, així l'ensenyament) aquesta concepció no ha demostrat ser eficaç (Aubert et al., 2008), com ja hem esmentat al primer capítol.

Apuntades la concepció objectivista i la constructivista de l'aprenentatge, cal dir que cada una d'aquestes compta amb conseqüències per a l'aprenentatge. Així, si ens basem en una concepció objectivista imposen una cultura

homogènia que genera i reproduïx desigualtats; de la mateixa manera que ho fa una concepció de tipus constructivista, en tant que l'adaptació a la diversitat sense tenir en compte la desigualtat del context, augmenta les desigualtats.

Per contra, cal dir que si ens situem en una concepció comunicativa i apostem per un aprenentatge de tipus dialògic, estem fent una clara aposta per la transformació del context i, d'aquesta manera, el respecte a les diferències s'inclou com una de les dimensions de l'educació igualitària (Aubert et al., 2008). Totes les experiències educatives a nivell mundial que demostren una superació de les desigualtats es basen en les característiques de l'aprenentatge dialògic com l'acció conjunta d'alumnat, famílies, comunitat i professionals de l'educació. És per això que ens referirem ara a la concepció comunicativa i a l'aprenentatge dialògic i que ens estendrem més en aquesta darrera concepció.

La concepció comunicativa parteix d'una perspectiva dual de la societat en la qual la realitat és una construcció humana i, per tant, no està només determinada pels sistemes ni tampoc es troba només creada per les accions de les persones els grups, sinó que existeix una relació contínua entre persones i sistemes (Aubert et al., 2008). Així, d'acord amb Giddens (1995), en la perspectiva dialògica de l'aprenentatge l'estructura i l'agència humana són ens interdependents, ja que les estructures no sorgeixen del no res sinó que es construeixen a partir de les relacions que establim les persones en les quals creem, reproduïm i transformem les estructures.

D'aquesta manera, els significats depenen de les interaccions humanes. L'aprenentatge dialògic, el propi d'aquesta concepció, es refereix al fet que les persones aprenen a través de les interaccions entre iguals, professorat, familiars, amistats, etc. que produeixen diàleg igualitari (Aubert et al., 2008). Per tant, l'element clau de l'aprenentatge ja no és únicament el professorat (com en la concepció objectivista) ni tampoc l'alumnat (com en la constructivista) sinó que totes les persones de la comunitat amb qui l'alumnat es relaciona esdevenen elements claus. D'aquesta manera, l'aprenentatge passa a dependre principalment i cada cop més de les interaccions de l'alumnat i no només d'aquelles interaccions que rep a l'aula ni dels seus coneixements previs (Flecha, 1997) i és destacable que com més heterogeneïtat i més diversitat existeixi en les interaccions amb què compta l'alumne/a, més ric serà el seu aprenentatge.

En aquest model, el professorat no és l'únic que ha de comptar amb una formació específica sinó que també es contempla la formació dels familiars i de les persones de la comunitat, en tant que són agents clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta formació s'ha de fonamentar en el coneixement dels processos d'aprenentatge dels individus i grups a través de la

construcció interactiva de significats i aquest és un element important en el procés (Aubert et al., 2008).

Els conceptes i teories en la base de l'aprenentatge dialògic són coherents amb l'actual societat de la informació, la multiculturalitat i el gir dialògic de les societats (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001). Per tant, si ens centrem en les TIC i els condicionants que requereix la seva integració a l'aula, cosa que hem vist en l'apartat anterior, sembla que l'aprenentatge dialògic (que no es refereix exclusivament a l'emmagatzematge memorístic de la informació sinó a la reestructuració cognitiva, i la possibilitat de noves i més interaccions amb persones més heterogènies atesa la seva flexibilitat) ens ofereix la clau indispensable per a l'adquisició de les habilitats que es requereixen en les societats actuals: la selecció i processament de la informació.

Les bases de l'aprenentatge dialògic compten amb contribucions d'autors de rellevància internacional com Chomsky, Habermas, Cummins, Vygotski, Mead, Rogoff, Freire, Wells i Bakhtin, entre d'altres, i atenen a qüestions com les capacitats universals, la interacció, el diàleg, la intersubjectivitat i la comunitat, com a factors claus per a concebre l'aprenentatge i dissenyar experiències educatives d'èxit en la societat actual (Aubert et al., 2008).

Centrant les bases de l'aprenentatge dialògic en l'ús dialògic de les TIC, cal destacar que l'element fonamental per a per accedir a la informació, en primera instància, i per a la comunicació, que ens permetrà la construcció i l'accés al coneixement, és el llenguatge. En aquest sentit, i tal i com argumenta Chomsky en la seva *Teoria de la gramàtica generativa* (1977) totes les persones naixem amb un òrgan que ens atorga la capacitat per a la generació del llenguatge i tots i totes comptem de manera innata amb aquesta competència lingüística (Chomsky, 1988). Per tant, si aquesta competència és universal també ho és la capacitat de tots i totes per a un aprenentatge que es fonamenti en la interacció comunicativa. Aquesta consideració també té consistència amb la capacitat de llenguatge i d'acció que apunta Habermas (2001) segons el qual totes les persones podem actuar d'una manera comunicativa gràcies a la facultat innata de llenguatge amb què comptem.

D'altra banda, partint doncs d'aquesta capacitat que ens permet comunicar-nos i interactuar amb altres persones, ens centrem en la interacció i la intersubjectivitat, dos elements fonamentals en les bases de l'aprenentatge dialògic i que relacionem amb el procés d'ensenyament-aprenentatge amb les TIC com a eina de suport.

En primer lloc, cal destacar que Vygotski (1979), un dels autors que situem a la base del desenvolupament de la concepció dialògica de l'aprenentatge, va demostrar que l'aprenentatge és un fet social i que el coneixement es construeix a partir de la interacció amb l'entorn, per la qual cosa és fonamental

potenciar una coordinació entre allò que l'alumnat aprèn a l'aula i el que després viu fora d'aquesta.

Vygostki posa de manifest que per aprendre, l'element clau és la presència d'alguna persona més capaç (una persona adulta que compti amb més experiència i que acumuli més coneixements) que pugui ser orientadora del noi o noia per tal que es pugui arribar a incidir de manera positiva en el rendiment escolar dels nens i les nenes. En aquest sentit, defineix la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP) per referir-se a l'espai en què l'ensenyament és realment eficaç. Defineix el nivell real de desenvolupament de l'alumne/a com l'estat del que parteix el nen o nena en relació al contingut que s'ensenyarà i anomena nivell de desenvolupament potencial a l'estat al qual pot arribar el nen o nena en aquell contingut quan compta amb el suport d'un igual més capaç que ell o ella o bé una persona adulta. La ZDP es conforma, doncs, com

la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç (Vygotski, 1979, p.133)⁴⁵

Si ens centrem concretament en l'àmbit de les TIC, observem que la interacció i la intersubjectivitat constitueixen elements imprescindibles.

D'aquesta manera, la recerca en l'àmbit de la interacció entre iguals a l'educació primària ens indica que la col·laboració entre nens i nenes i el treball en grups condueix a l'èxit, que es descriu com a guanys positius en l'aprenentatge però només si aquest es produeix en interacció (Warwick, Mercer, Kershner i Staarman, 2010). Així, doncs, segons els mateixos autors és necessari que més enllà de la simple interacció entre iguals, incentivem els nens i nenes a ser més dialògics/ques en tant que aquest fet tindrà beneficis considerables en el seu aprenentatge. Per tant, el desenvolupament d'activitats que incentivin l'ús del treball en grup i la interacció dialògica no només juga un rol important en la promoció d'interaccions positives entre els nens i nenes sinó que, a més a més, contribueix positivament a la millora dels resultats acadèmics.

De la mateixa manera, Deaney, Chapman i Hennessy (2009) i Fandos (2006) es refereixen al rol que han de jugar els i les mestres en relació a les TIC i als infants, indicant que un focus molt important és la manera en què són utilitzades les tecnologies, quina explotació es fa d'aquestes i, sobretot, la

⁴⁵ Traducció pròpia. Versió original: *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.*

interactivitat. Per als autors, els i les mestres esdevenen agents crítics en la mediació d'un ús adequat de les TIC que ha de permetre promoure interaccions de qualitat.

D'altra banda, Warwick, Mercer, Kershner i Staarman (2010) també destaquen el rol de suport actiu que ha de tenir el mestre o la mestra en la programació de les tasques, ja que les TIC poden ser eines promotores de la creació d'espais dialògics compartits en els quals es construeixi coneixement de manera compartida, però només si les tasques estan pensades per a promoure un aprenentatge actiu en el que els nens i nenes juguin un paper també actiu.

Situats en la necessitat de la programació que permeti la interacció, altres autors com Beauchamp i Kennewell (2010) apunten a l'organització de l'aula i els recursos que hi ha en aquesta com elements clau per a la interactivitat. A la vegada, fan notar que la inclusió d'interaccions de tipus dialògic a la pràctica d'aula implica un canvi en l'organització dels recursos. En aquest sentit, indiquen que les TIC juguen un paper important en la millora de l'organització de l'aula en tant que contribueixen a una major capacitat de participació dels i les estudiants. El principal canvi que assenyalen els autors és el pas de considerar les TIC com a objecte a que siguin eines veritablement poderoses per a produir la interacció.

Un altre element a tenir en compte en les interaccions és que aquestes no només han d'estar centrades en les interaccions entre els nens i nenes o bé entre l'alumnat i el professorat sinó que cal contemplar la participació de la comunitat, la qual abordarem en el següent apartat. No obstant això, sí que és remarcable que la literatura revisada també ens mostra que els i les mestres indiquen la necessitat d'un suport entre iguals (és a dir, amb altres membres del professorat) per tal de desenvolupar nou coneixement i les habilitats necessàries per a la integració de les TIC (Hsu i Kuan, 2013).

Per últim en termes d'interaccions i molt relacionat amb l'aprenentatge dialògic, volem destacar els treballs de Wegerif i el seu concepte d'espai dialògic aplicat a l'ús col·laboratiu de la tecnologia (Mercer, Warwick, Kershner i Staarman, 2010), que indica la importància de superar els plantejaments de diversos estudis sobre l'aprenentatge col·laboratiu amb TIC que tendeixen a concebre el diàleg només com un fi i basar-se en el diàleg com un fi educatiu en sí mateix, és a dir, per a emprar durant el procés. Així, exposa que un objectiu central de l'educació ha de ser encaminar l'estudiant cap a espais dialògics oferint a les aules els recursos adients per a que això esdevingui possible i passant d'un aprenentatge monològic a un de dialògic. En tant que indica que existeix una convergència entre la perspectiva dialògica en educació i les TIC, indica que l'ús d'aquestes ha de proveir de recursos i oportunitats per a que els nens i nenes puguin treballar i dialogar conjuntament a l'aula i, que les TIC suposen

un suport per a l'aprenentatge sempre i quan siguin utilitzades en un context d'aprenentatge dialògic (Mercer, Warwick, Kershner i Staarman, 2010).

Un altre element imprescindible amb què compten les bases de l'aprenentatge dialògic és el que han concebut autores com Rogoff (1993), que es refereixen al desenvolupament cognitiu parlant del context social de l'èxit individual i, per tant, anant més enllà de l'individu com a constructor de la seva realitat. L'autora conceptualitza el desenvolupament de la ment dins el context sociocultural i es planteja que el desenvolupament cognitiu de l'infant evoluciona en el context de les relacions socials, consideracions que tindrem en compte en el proper apartat d'aquesta tesi.

Es fa palès, per tant, que la incorporació de les TIC al centre educatiu, i més concretament a l'aula, pot afavorir un enriquiment en el procés d'ensenyament -aprenentatge i contribuir no només a la millora dels resultats acadèmics sinó també a la superació de desigualtats. No obstant això, no qualsevol fórmula és vàlida, sinó que cal abordar les TIC des de plantejaments dialògics.

D'altra banda, i partint de les interaccions com a element clau de l'aprenentatge, hi ha un element indispensable en la configuració de les pràctiques efectives a l'aula, ens referim a la participació i la implicació de la comunitat. Això es tradueix en la necessitat d'incloure tots els agents que intervenen en l'educació dels nens i nenes, atès el rol que aquesta juga en la superació de l'esclatxa digital de segon ordre, ja que el tipus de recolzament que els nois i noies poden rebre d'altres persones adultes en el seu ús de les TIC pot contribuir a la superació d'aquesta (Buckingham, 2007).

Principis de l'aprenentatge dialògic

A continuació descrivim els set principis de l'aprenentatge dialògic (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997), els quals ens permeten il·lustrar com es poden augmentar els nivells d'aprenentatge de tots els nens i nenes transformant el context i superant desigualtats des de la perspectiva comunicativo-dialògica de l'ensenyament. A més, cal destacar que són aquests principis els que conformen les categories d'anàlisi del treball de camp que s'ha realitzat en els dos centres educatius investigats en aquesta tesi.

Els set principis de l'aprenentatge dialògic són:

Diàleg igualitari: partint del concepte de gir dialògic que hem descrit anteriorment i d'atendre al fet que en la Societat del Coneixement es reivindica, cada vegada més i en més àmbits, una utilització del diàleg, cal dir que des de la concepció de l'aprenentatge dialògic no qualsevol diàleg és vàlid. Per tal que pugui comptar amb validesa ha de tractar-se d'un diàleg igualitari, que vetlli per substituir l'argument de la força per la força dels arguments. En aquest sentit

autors com Habermas (2001) en la seva *Teoria de l'Acció Comunicativa*, Freire (1997) en la seva lluita per un diàleg igualitari en situacions de desigualtat o Giddens (1995) i Beck (1998) que desenvolupen perspectives i pràctiques transformadores, entre molts d'altres autors, procuren el gir dialògic. El diàleg igualitari és aquell que en paraules de Habermas (2001) aposta per les pretensions de validesa i no pas per les de poder; és a dir, un argument s'accepta en funció de la seva validesa i no del poder que ostenta la persona emissora.

Si ho traslладem al món educatiu, el diàleg igualitari, que serveix per a que els nens i nenes aprenguin més, es fonamenta en pretensions de validesa; i és respectuós amb totes les persones independentment de les característiques d'aquestes. Les característiques del diàleg igualitari, a més de procurar una millora dels resultats acadèmics de l'alumnat, aconsegueixen també una millora de la convivència.

Intel·ligència cultural: es tracta d'un principi elaborat a partir de les teories d'autors i autores com Mead (1973), que concep que la naturalesa de la intel·ligència és social; la diferenciació entre intel·ligència acadèmica i intel·ligència pràctica de Sternberg i Wagner (1986) o la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (2003). Els estudis dels processos cognitius en diversos contextos socioculturals que van fer Cole i Scribner (1977) també són rellevants en la base del principi d'intel·ligència cultural. Des d'aquest principi es parteix de la idea que totes les persones compten amb les mateixes capacitats per a poder participar en un diàleg igualitari. Així, tot i que cada una pot demostrar-les en ambients diferents, la capacitat hi és i, per tant, cal considerar la intel·ligència acadèmica, la pràctica i la comunicativa. Aquesta darrera es concep des de l'aprenentatge dialògic com un instrument indispensable per a resoldre situacions que una persona sola pot ser capaç de no resoldre emprant les dues altres intel·ligències. El reconeixement de la intel·ligència cultural és fonamental per diverses raons: en primer lloc, és important aquest reconeixement en l'alumnat, ja que si ho fem, estem permetent que els nens i nenes incorporin l'ús de totes les seves habilitats i accelerin molt els seus aprenentatges. En segon lloc, cal que la reconeguem en les famílies i en les persones de la comunitat, ja que són grans contribuïdors en la tasca educadora.

Transformació: l'aprenentatge dialògic compta amb la transformació com a principi. Des d'aquesta concepció de l'aprenentatge es creu que l'educació pot contribuir a la superació de les desigualtats i, per tant, és possible la transformació amb l'objectiu d'aconseguir una educació i una societat més igualitàries. Així, es deixen enrere les teories reproduccionistes defensades per autors com Bourdieu i Passeron (1977) o per Baudelot i Establet (1976), entre d'altres, que manifestaven que l'escola només pot reproduir desigualtats, ja que no n'és la responsable; així com també les teories del postmodernisme que a

més de concebre la igualtat com a no desitjable, qualificaven negativament el fet de tenir objectius igualitaris a l'escola. D'altra banda, trobem teories que aposten per l'opció contrària i que creuen que a través de l'educació és possible transformar les desigualtats socials. Aquestes teories que parteixen de la capacitat de transformació individual i col·lectiva de totes les persones són les que formulen els autors i les autores més referenciats de la Comunitat Científica Internacional. Ens referim, per exemple, a autors com Vygotski, del qual l'aprenentatge dialògic extreu la transformació de les condicions contextuais d'aprenentatge des del principi d'igualtat diferències i rebutja l'adaptació a la diversitat. Per tant, en l'aprenentatge dialògic s'aposta per una transformació que, a més a més, transcendeix el centre educatiu i arriba a l'entorn.

Dimensió instrumental: els aprenentatges instrumentals de l'educació són els que serveixen de base i de precedent per a adquirir aprenentatges posteriors i, per tant, són de vital importància per a procurar la inclusió social en l'actual Societat del Coneixement. Són exemples de matèries instrumentals les matemàtiques o les llengües. L'aprenentatge dialògic s'allunya dels currículums de mínims i dels anomenats "currículums de la felicitat i la sociabilitat" que tant han defensat autors com Ausubel, Novak i Hanesian (1989), des d'una visió racista de l'ensenyament, afirmant que hi ha col·lectius vulnerables als quals no cal ensenyar la dimensió instrumental perquè no els aprofitaran. Contràriament, l'aprenentatge dialògic aposta per una educació que serveixi per a la superació de la desigualtat i que permeti accedir a la promoció social.

Creació de sentit: aquest principi de l'aprenentatge dialògic fa referència al sentit que les persones atorguen als aprenentatges que van adquirint, els quals es creen d'una manera intersubjectiva; i a partir d'aquests, el sentit que s'atorga a la pròpia experiència. Per tant, de la mateixa manera que els significats es creen en la interacció comunicativa, el sentit també té un origen intersubjectiu, dialògic. Així doncs, és important veure que en funció de les diverses interaccions i dels diàlegs que es creïn tant al centre educatiu com fora d'aquest, amb major sentit del poder o major sentit dialògic, ens trobarem davant una creació de sentit cap als aprenentatges escolars i cap a la pròpia vida majors o menors. D'altra banda, la interacció amb persones adultes de la comunitat permet tenir a l'abast models i referents per al posterior desenvolupament personal i professional dels nens i les nenes.

Solidaritat: aquest principi ha de ser a la base de qualsevol projecte educatiu que pretengui ésser igualitari i, per tant, és un dels pilars de l'aprenentatge dialògic. Una educació solidària ha de poder oferir un aprenentatge de màxims i de la màxima qualitat a tot l'alumnat, independentment de les característiques d'aquest. En l'aprenentatge dialògic es comparteixen els espais, els aprenentatges, els coneixements de totes les persones participants, i el centre educatiu col·labora amb les famílies i amb el barri per tal d'assolir l'èxit de tots

els nens i nenes. En aquest entorn, on els nens i nenes veuen que entren persones voluntàries de la comunitat per a ajudar-los i que les dinàmiques d'aula promouen l'ajuda mútua, el companyerisme, etc. no cal teoritzar sobre la solidaritat, ja que tenen l'oportunitat de posar-la en pràctica cada dia. D'altra banda, exigeix una solidaritat per part del professorat, que ha de comptar amb un rol de coordinador i dinamitzador, i sobretot mostrar una actitud solidària i de servei a tothom.

Igualtat de diferències: el darrer principi que conforma l'aprenentatge dialògic es basa en una educació igualitària per a tothom (igualtat) però que aquesta s'esdevingui respectant les diferents identitats (diferències). En la seva base i lluny de concepcions que davant la diversitat de l'alumnat responen procurant una igualtat en l'educació centrant la seva pràctica educativa en les característiques i trets del col·lectiu majoritari; i del relativisme que aposta per una adaptació a la realitat de cada alumne/a que no procura, de cap manera, igualtat; la igualtat de diferències pretén atendre totes les particularitats de cada un dels nens i nenes però sempre amb la intenció de promoure no només la igualtat d'oportunitats sinó també la de resultats.

2.5. La participació de la comunitat per a la superació de desigualtats i la transformació social

Com hem esmentat en l'apartat anterior, la comunitat com a context d'aprenentatge constitueix una altra de les bases de l'aprenentatge dialògic. Així, atenent la rellevància que té la comunitat i la participació d'aquesta en els dos centres investigats, dediquem aquest apartat a veure com aquesta implicació i participació repercuteixen en la millora de l'aprenentatge dels nens i nenes, en la millora de la convivència i de la cohesió social i com, a més a més, contribueixen a la superació de desigualtats i a la transformació social. D'altra banda, com ja indicava Dewey (1985): “una gran part de l'educació actual fracassa perquè negligeix aquest principi fonamental de l'escola com a forma de vida comunitària” (p.7).

Les pràctiques educatives de més èxit a nivell internacional i molts autors i autores de la comunitat científica internacional han demostrat que els processos d'aprenentatge dels nens i nenes han d'estar vinculats al context social i cultural en què aquests es desenvolupen. En un món globalitzat com l'actual, aquest fet adquireix una major rellevància en tant que les TIC estan permetent la connexió de països i cultures i promouen societats cada vegada més interconnectades. D'aquesta manera, gràcies a les TIC, els nens i nenes poden establir contactes més enllà de les persones del seu entorn més immediat i que fins i tot poden estar molt allunyades físicament (Aubert et al., 2008).

Per tant, es fa evident, com apunten autors com Wells (2001), Cummins (2002), Rogoff (1993), la necessitat de posar en interacció comunicativa els diferents contextos en què els nens i nenes aprenen i es desenvolupen per incrementar i millorar l'aprenentatge instrumental i la solidaritat, mostrant que nens i nenes que aconseguen resultats molt baixos, quan s'intervé en el moment interpersonal de l'aprenentatge, milloren el seu rendiment (Aubert et al., 2008).

La participació de la comunitat és clau en l'aprenentatge dialògic i un dels pilars fonamentals del projecte Comunitats d'Aprenentatge, la qual cosa corrobora el Parlament Europeu (Diario Oficial de la Unión Europea, 2009) apuntant que la participació directa de les famílies i d'altres membres de la comunitat local és important en tant que la integració social és responsabilitat de tota la societat i no només del sistema escolar.

Així, a les Comunitats d'Aprenentatge es contribueix a reforçar la implicació de les famílies i de l'entorn més proper en diversos espais del centre educatiu, inclosa l'aula.

Les interaccions de l'alumnat amb la resta dels agents implicats en el procés educatiu d'aquest influeixen no només en l'aprenentatge sinó també en la millora del rendiment escolar (INCLUD-ED Consortium, 2009). Així doncs, una major diversitat d'interaccions que els nens i nenes tenen a l'abast sense moure's del centre educatiu genera que aquest es converteixi en un espai on es potencia l'aprenentatge i la millora de la convivència, sempre a partir del diàleg. Per tant, els agents de la comunitat són un element més en la suma cap a l'obtenció d'una educació de qualitat per a tots els nens i nenes i l'apropament de la família i d'altres membres de l'entorn transforma, a la vegada, el sentit que es dóna a l'educació.

Són molts els estudis que posen de manifest la necessitat de vincular els processos d'ensenyament-aprenentatge dels nens i nenes al context sociocultural en el qual es relacionen amb altres persones. D'aquesta manera, els ja citats autors Vygotski i Rogoff a més a més de Bruner, entre d'altres, manifesten que és impossible separar l'aprenentatge del context social.

Atenent la perspectiva de Vygotski (1979), que concep l'ensenyament com un procés cultural que es construeix socialment, es fa evident la necessitat d'interacció dels nens i nenes amb altres persones adultes de la comunitat que puguin esdevenir un referent diferent del que ja tenen amb el o la docent més enllà de les interaccions amb els companys i companyes i amb el mestre o la mestra.

Altres autores com Rogoff (1993), en la línia de desenvolupament sociocultural que apunta Vygotski, incorporen el concepte de participació guiada, la qual es produeix sempre en el context d'una comunitat cultural. D'aquesta manera, Rogoff concep la intersubjectivitat com quelcom inherent a la naturalesa

humana i, per tant, la interacció amb altres persones és imprescindible en tant que és l'element que recolza el procés de desenvolupament dels nens i nenes. En la concepció de participació guiada, Rogoff descriu que les persones adultes, en aquesta interacció, han de guiar la participació de l'alumnat en activitats de rellevància, ajudant-los a comprendre les situacions que es van esdevenint, estructurant els intents de resolució de problemes i donant-los suport quan cal acceptar responsabilitats en la resolució d'aquests.

Bruner (1988), per la seva banda, planteja l'educació des de dos paràmetres que l'aprenentatge dialògic ja recull: d'una banda, com a procés dialògic i, per tant, en tant que el diàleg és necessari, reconeix la intersubjectivitat; d'altra banda, la necessitat que en aquesta intersubjectivitat i en aquest diàleg, s'inclogui la persona adulta, que és qui donarà suport en la construcció del món conceptual del nen o la nena.

Així doncs, Bruner apunta que el procés d'apropiació del coneixement cultural es produeix de manera contextualitzada i en la relació social. Exposa que la interacció social i l'apropiació per part del nen o nena són dos processos que s'esdevenen en el procés d'aprenentatge i que, de la mateixa manera que descriu Vygotski, la interacció és prèvia a la interiorització. D'aquesta manera, fa notar que el procés d'interiorització depèn de la interacció amb les altres persones, de desenvolupar categories i transformacions que corresponguin a l'acció comunitària (Bruner, 1988).

Tenint en compte el plantejament dialògic que apunta Bruner, cal fer referència als ja citats Freire i Habermas en tant que conceben que la persona és dialògica per naturalesa i es construeix a partir de la relació amb els altres (Freire, 1997). Remarquen la importància que els educadors i educadores creïn un clima dialògic. De la mateixa manera, Habermas, en la seva *Teoria de l'Acció Comunicativa* (2001), exposa de quina manera la subjectivitat prové de la intersubjectivitat.

D'altra banda, en altres investigacions recents (Barron, Hohlfeld i Ritzhaupt, 2010) es posa de manifest que la participació de les famílies als centres educatius produeix un impacte positiu en el rendiment de l'alumnat, a la vegada que aconsegueix reduir l'absentisme dels estudiants i augmentar les taxes de graduació. Aspectes com la millora el comportament i les actituds dels estudiants i un increment de la matrícula en l'educació secundària són altres constatacions (Henderson i Berla, 1994; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins i Closson, 2005).

Així, quan els i les mestres incorporen les famílies en la seva pràctica docent habitual també es produeix un impacte més enllà de l'escola, ja que els pares i mares incrementen les interaccions amb els seus fills i filles a casa, se senten més reforçats en les pròpies habilitats per ajudar-los i valoren d'una manera

més positiva els professionals que atenen els seus fills i filles. A més, també es descriu un impacte en els i les estudiants, els quals milloren les seves actituds i l'aprenentatge (Epstein i Dauber, 1991).

Si ens referim concretament a la participació de les famílies als centres educatius, trobem literatura científica que apunta la importància de connectar la família i l'escola per a incrementar l'èxit escolar (Epstein i Dauber, 1991). En aquest sentit, destaquen els treballs d'Hidalgo, Epstein i Siu (2002) que troben evidències referides al fet que les pràctiques familiars i la implicació de les famílies en les activitats escolars contribueixen més a l'èxit acadèmic dels estudiants que no pas aspectes com l'estructura familiar, l'estatus socioeconòmic o característiques com l'ètnia, la formació que tenen els pares i mares, la mida de la família i l'edat dels nens i nenes. A més, es tracta d'una constatació universal, és a dir, vàlida per a tots els contextos, ja que com indiquen Díez, Gatt i Racionero (2011), en totes les comunitats, també les que es troben en situacions de pobresa o en risc d'estar-hi, les persones compten amb fortaleses que poden aprofitar per a ajudar els seus fills i filles a tenir èxit a l'escola. D'aquesta manera, els autors apunten que aquestes qualitats i també la forma en què aquestes són emprades tenen més influència en l'èxit escolar que característiques demogràfiques o econòmiques. També es refereixen a l'extensió d'aquesta consideració més enllà del nucli familiar, fent notar que a més a més de les famílies, tota la comunitat té un rol important en l'assoliment de l'èxit acadèmic dels infants.

Partint doncs d'aquestes consideracions és important fer referència al principi de l'aprenentatge dialògic esmentat en l'apartat anterior: intel·ligència cultural, en tant que la intel·ligència cultural dels familiars dels i les alumnes i d'altres persones de la comunitat és necessària per a l'augment dels aprenentatges i la millora de la convivència des de la consideració del terme com a la suma de la intel·ligència acadèmica, la pràctica i la comunicativa.

Aquesta consideració àmplia del concepte d'intel·ligència és indispensable per a que els familiars i altres membres de la comunitat, entre els quals moltes vegades no és la intel·ligència acadèmica la que més predomina, adquireixin l'autoconfiança no només per a contribuir a l'aprenentatge dels nens i nenes i ajudar els seus fills i filles sinó també per al seu propi aprenentatge (Aubert et al., 2008).

Així, recuperant la idea de capacitats universals que hem explicat en un apartat anterior, hem de partir que totes les persones compten amb les mateixes capacitats per a participar en un diàleg igualitari i, per tant, la institució educativa ha de tenir en compte, més enllà del coneixement acadèmic, l'experiència i altre coneixement de què disposen aquestes persones i saber-lo aprofitar. D'aquesta manera, necessitem la intel·ligència cultural de les

persones de la comunitat en la tasca educadora ja que, per exemple, una mare sense estudis primaris pot comptar amb una intel·ligència comunicativa amb la que sigui capaç d'atraure l'atenció dels nens i nenes molt millor que els professionals de l'educació (Aubert et al., 2008).

En la línia de la intel·ligència cultural és important destacar el concepte de "Fons de coneixement", que assumeix que independentment de qualsevol dèficit socio-econòmic o sociocultural, les famílies i les comunitats són recursos educatius vàlids, basant-se en la premissa que les persones comptem amb un coneixement històricament acumulat i culturalment desenvolupat en forma de creences, idees, habilitats, etc. provinent de les experiències de vida que anem incorporant i que és essencial en tant que ens ofereix les habilitats per al nostre desenvolupament (Esteban-Guitart i Moll, 2014).

Així doncs, cal fer dues consideracions en aquest sentit: la primera, que de la mateixa manera que amb la intel·ligència cultural, és necessari partir de la idea que les persones comptem amb aquests fons de coneixement i, la segona, concebre que aquests són resultat de les experiències viscudes per les persones en les seves interaccions socials i la seva participació a la vida social i cultural, per la qual cosa, cal promoure interaccions diverses i heterogènies que contribueixin a enriquir aquests fons de coneixement, els quals no existeixen aïlladament en la ment de les persones sinó que es tracta de fons distribuïts entre les persones i activitats (Esteban-Guitart i Moll, 2014).

Des d'aquesta consideració, un dels reptes que tenim des de l'educació en general i des dels centres educatius en concret és com connectar aquests fons de coneixement conformats com a recursos educatius amb la pràctica docent per tal de connectar el currículum amb les vides dels i les estudiants (Esteban-Guitart i Moll, 2014).

En aquest sentit, tot i que molts estudis havien indicat que els pares i mares amb menys formació acadèmica no volen o no poden implicar-se en l'educació dels seus fills i filles, les contribucions de rellevància científica a nivell internacional han demostrat fa molt de temps que això no és cert.

Autores com Epstein i Dauber (1991) apunten en aquest sentit que quan els i les mestres ajuden els pares i mares, independentment de quin sigui el bagatge d'aquests, les famílies s'impliquen d'una manera molt productiva al centre i en l'educació dels seus fills i filles. Així, les mateixes autores indiquen la importància de considerar des de la pràctica docent la participació i l'entrada de les famílies apuntant que els i les mestres que més freqüentment tenen pares i mares a l'aula no prejutgen aquelles famílies amb menys formació acadèmica, amb estatus socioeconòmics més baixos o monoparentals. Contràriament, els que no compten amb les famílies de manera tan freqüent i no els impliquen tan

sovint tenen més prejudicis i estereotips relacionats amb la implicació i les habilitats d'aquestes famílies (Epstein i Dauber, 1991).

Per tant, cal que incorporem la comunitat a la vida quotidiana dels centres educatius i, sobretot, les famílies. És important destacar que, inicialment, els centres educatius eren considerats els espais més adequats per a la introducció de les TIC, ja que es concebia que actuarien per superar l'escletxa digital i oposar-se a les desigualtats nacionals o generacionals (Stevenson, 2008). Les mateixes autores suggereixen que no són només les escoles els llocs on els infants són educats i que, per tant, les competències apreses pels infants a l'escola han de ser complementades amb una educació tecnològica per part de les famílies.

No obstant això, el mateix estudi posa de manifest que existeixen moltes famílies que no compten amb els coneixements tècnics de TIC necessaris per a donar el suport que els seus fills/es necessiten per a l'aprenentatge a través de les TIC. En aquest sentit, poder empoderar les famílies en tecnologia per a que aquestes brindin el seu suport al centre educatiu i als seus fills/es és una qüestió que cal treballar, ja que els nens i nenes inicien un treball amb TIC al centre educatiu però cal que aquest es traslladi a casa. Així doncs, es requereix una formació de familiars que afavoreixi la continuïtat del treball iniciat al centre. Segons ens mostren dades de la Comissió Europea (Comisión Europea, 2011), l'ús de l'ordinador i d'Internet amb una finalitat lúdica està molt estès i els i les estudiants utilitzen ambdós recursos diàriament. No obstant això, la utilització de l'ordinador a casa per a activitats relacionades amb l'aprenentatge escolar és molt menys freqüent, amb una diferència propera als 30 punts percentuals.

Aquesta és una qüestió important a tenir en compte atenent que tant a l'Estat Espanyol com a la resta de països europeus, la llar és el lloc preferent d'utilització d'Internet per part dels i les estudiants, essent el centre educatiu, el segon (Comisión Europea, 2011). Per tant, és necessari que llars i centres educatius estiguin connectats, i empoderar les famílies en l'ús de les TIC.

D'aquesta manera, en tant que les TIC constitueixen un element de millora de la comunicació, hi ha diversos estudis que analitzen l'ús de la tecnologia per donar suport als vincles entre la casa i l'escola així com també per augmentar el compromís de les famílies. En aquest sentit, una de les troballes clau és el fet que cal que les famílies participin en l'aprenentatge i que una bona participació de les famílies en l'educació ha d'incloure la comunicació entre la llar i l'escola (Lewin i Luckin, 2010). A més a més, s'emfasitza el fet que cal recolzar l'aprenentatge a casa i participar en la vida escolar ajudant a les aules i en la presa de decisions a través de les estructures de govern (Epstein, 2001). Així doncs, observem que és necessari que existeixi una comunicació entre la llar i l'escola però que no és l'únic element important. Una vinculació de la

família en la vida escolar i en la presa de decisions, també són elements fonamentals.

Alguns autors apunten que les escoles poden augmentar la comunicació oberta amb les famílies i els diversos membres de la comunitat a través d'eines TIC tals com el correu electrònic, blogs, podcasts, llocs web de l'escola, i bases de dades en línia. De la mateixa manera, les escoles poden convidar les famílies i els membres de la comunitat a participar en els processos de planificació de les TIC en el marc del centre com a estratègia d'implicació (Lewin i Luckin, 2010).

La participació de les famílies i de la comunitat al centre educatiu pot adquirir diverses formes. En aquest sentit, INCLUD-ED (CREA 2006-2011) destaca per haver recollit com és tractat aquest tema en la literatura científica i per aportar a més a més una nova classificació que recull els tipus de participació de les famílies i de la comunitat a Europa, indicant aquelles tipologies que impacten en la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat i que promouen la cohesió social.

El quadre que segueix a continuació (INCLUD-ED Consortium, 2009, p.84), ens mostra totes les tipologies de participació de la comunitat analitzades, de les quals només les tres darreres, és a dir, la decisòria, l'avaluativa i l'educativa, constitueixen compten amb un impacte directe en la transformació dels centres educatius, millorant-ne els resultats i la cohesió social.

TABLA 6: Tipos de participación de la comunidad

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: INCLUD-ED

En aquesta tesi doctoral volem destacar especialment la participació educativa de la comunitat, la qual es basa en la participació de les famílies i altres membres de la comunitat a l'aula i en altres espais d'aprenentatge i en la formació dels propis familiars, la qual cosa és rellevant tenint en compte que si bé les evidències científiques demostren que el rendiment de l'alumnat millora quan el nivell educatiu de tots els agents educatius augmenta (INCLUD-ED, CREA, 2006-2011), existeix una contradicció entre l'estat de la qüestió i les actuacions implementades, en tant que s'ha parat molta atenció en la formació del professorat com a agent de canvi però s'ha oblidat la formació de les famílies i d'altres agents de la comunitat.

Comunitats d'Aprenentatge sí que contempla aquesta formació de familiars, fent possible l'extensió de la formació a la comunitat com a mesura essencial en tant que pretenem un projecte unificat on tots els col·lectius treballin conjuntament. Així, es demostra que a les escoles on aquesta s'implementa els resultats de l'alumnat milloren.

Partint de la premissa que a les Comunitats d'Aprenentatge la participació de la comunitat està oberta a tots els àmbits i en qualsevol activitat en la que es vulguin implicar, expliquem a continuació alguns dels espais i de les actuacions educatives d'èxit en què es produeix aquesta participació. Així, a les Tertúlies Literàries Dialògiques⁴⁶, la comunitat participa com a membres actius de la tertúlia o bé moderant-la, entre d'altres possibles accions; la participació a la Biblioteca Tutoritzada⁴⁷, en la qual les famílies i els membres de la comunitat donen suport a l'alumnat en les seves tasques escolars, lectura, resolució de dubtes, animació a l'ajuda entre iguals, gestió de l'espai i de les activitats que s'hi desenvolupen. La comunitat també participa i aporta el seu coneixement en projectes temporals o continus que desenvolupa l'escola, com la gestió de la TV i la ràdio, entre d'altres; i participa en espais com el menjador escolar, l'aula d'acollida matinal, o de suport en activitats de temps de lleure que es promouen a l'escola (acompanyament a la piscina, activitats esportives, escacs...).

D'altra banda, volem destacar de manera especial la participació de la comunitat en les comissions mixtes que es creen per a organitzar la vida de les comunitats d'aprenentatge, en les quals la comunitat participa directament en la presa de decisions i en el desenvolupament d'accions de diferents aspectes de la vida del centre i, especialment, dues actuacions educatives d'èxit, la ja esmentada formació de familiars i els grups interactius, actuació educativa

⁴⁶ Les Tertúlies Literàries Dialògiques són una actuació educativa d'èxit basada en la lectura dialògica en la qual les persones participants llegeixen i debaten obres de la literatura clàssica universal seguint els preceptes de l'aprenentatge dialògic.

⁴⁷ La Biblioteca Tutoritzada és una activitat que s'emmarca dins l'extensió del temps d'aprenentatge com a actuació educativa d'èxit i que consisteix a oferir un espai de formació en horari no lectiu per a que els nens i nenes puguin realitzar activitats acadèmiques tals com la lectura o fer els deures escolars, entre d'altres, i accelerar així l'aprenentatge.

d'èxit a la que dedicarem el següent apartat atesa la seva rellevància en la tesi que ens ocupa.

2.6. Els Grups Interactius

En aquest darrer apartat, exposem en què consisteixen els Grups Interactius, una actuació educativa d'èxit que estan aplicant les Comunitats d'Aprenentatge i que, com apuntàvem, adquireix un rol fonamental en aquesta tesi doctoral atès que en els dos centres educatius estudiats esdevé una pràctica d'aula habitual i la investigació realitzada se centra, de manera específica, en com es produeix l'ús dialògic de les TIC i la participació de la comunitat en el marc d'aquesta actuació educativa.

Els Grups Interactius constitueixen una manera d'organitzar l'aula, diferent a la que coneixem tradicionalment. En aquests, el binomi professor/a – alumne/a desapareix per complet i dona lloc a un espai en el qual els familiars dels i les alumnes així com també altres membres de la comunitat participen activament a l'aula, la qual cosa enriqueix el seu aprenentatge i millora la convivència al centre (Aubert et al., 2008; Valls i Kyriakides, 2013).

D'aquesta manera, els Grups Interactius suposen una crida a la participació de persones adultes no expertes que compten amb un rol específic dins l'aula: el de dinamitzar les interaccions que té l'alumnat entre sí i afavorir que es produeixi el diàleg entre els nens i nenes, atesa la perspectiva dialògica de l'aprenentatge amb què compten (Freire, 1997). Així, a la vegada que la seva entrada suposa una major diversitat a l'aula i contribueix a que els infants comptin amb experiències educatives més àmplies, aquestes persones esdevenen un referent diferent al de la persona docent (Tellado i Sava, 2010).

Els Grups Interactius parteixen de la dimensió social de l'aprenentatge i de la necessitat que es produeixi la interacció entre alumnat i també entre alumnat i persones de la comunitat (Vygostki, 1979). D'aquesta manera, les tasques es treballen de manera col·laborativa i és per això que l'aula s'organitza en petits grups d'alumnes que han de ser el màxim d'heterogenis possible, en raó de gènere, de nivell d'aprenentatge, d'ètnia, etc., els quals són dinamitzats per una persona adulta que promou les interaccions dialògiques per tal que l'alumnat pugui resoldre la tasca encomanada (Elboj i Niemelä, 2010). Així, l'aula queda organitzada en el que autors com Bruner (1996) han anomenat subcomunitats d'aprenents mutus, de tal manera que els estudiants poden interactuar amb els seus iguals per a transmetre i crear coneixements. Es tracta d'una actuació que a més a més fomenta l'ajuda mútua, el companyerisme i valors com la solidaritat, ja que la tasca es resol quan tots els components del grup l'acaben.

Com hem esmentat, els petits grups que es conformen a l'aula són dinamitzats per una persona adulta de la comunitat que de manera voluntària entra a

formar part del grup i, per tant, el fet que el professorat comparteixi l'aula amb altres adults facilita el desenvolupament de més d'una activitat alhora (si per exemple es formen quatre petits grups a l'aula, les activitats que abans es podien fer en una hora lectiva, es multipliquen per quatre) produint una acceleració i un augment dels aprenentatges (Valls i Kyriakides, 2013).

En tant que els Grups Interactius compten amb la participació de membres de la comunitat, cal fer esment al voluntariat com a element clau. El voluntariat és conformat per familiars d'alumnat del centre, exalumnes, membres d'entitats i associacions, estudiants en pràctiques, etc. que amb la seva participació i el compromís amb el centre educatiu fan augmentar les interaccions que les nens i nenes tenen en el seu dia a dia, substituint els actes comunicatius de poder, típics de les aules tradicionals, per actes comunicatius dialògics, els quals promouen l'èxit educatiu de tots els nens i nenes (Oliver i Gatt, 2010).

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

Cal tenir en compte que és el mestre o la mestra responsable de l'aula qui coordina el treball de les persones dinamitzadores; a la vegada, resulta necessari que totes les persones voluntàries i també l'alumnat coneguin el funcionament dels grups, la normativa establerta i els objectius que es pretenen assolir així com també el rol amb què compta cada persona de l'aula (Elboj i Niemelä, 2010; Valls i Kyriakides, 2013).

Pel que fa a la preparació, organització, realització, correcció i avaluació de les sessions de Grups Interactius, així com també al rol que desenvolupen el professorat, l'alumnat i el voluntariat, presentem a continuació un quadre explicatiu:

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.

Font: pàgina web oficial de Comunitats d'Aprenentatge⁴⁸

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

Si parlem de l'organització, és important destacar que el professor o professora s'ha de coordinar amb totes les persones voluntàries que intervindran a l'aula i sempre s'intenta que cada persona dinamitzi l'activitat que prefereixi, aquella en la que se senti més a gust. Aquesta és una qüestió que es decideix de manera conjunta entre tot el voluntariat i el professorat. Quant a l'alumnat, és molt important remarcar que tots els nois i noies de l'aula han de conèixer perfectament el funcionament dels grups interactius, quin és l'objectiu principal, quines en són les normes i el rol de les persones voluntàries. En aquesta fase

⁴⁸ http://utopiadream.info/ca/?page_id=18. Data d'accés: agost de 2014

d'organització, els nois i noies es distribueixen en el grup tal i com s'hagi acordat amb el professorat. També cal destacar la necessitat que les persones voluntàries que dinamitzaran l'activitat coneguin l'activitat i, per aquest motiu, es coordinen amb el mestre o la mestra. En la majoria de centres educatius que organitzen les aules en grups interactius, el mestre o la mestra facilita amb antelació (uns dies abans) les activitats a les persones voluntàries. També hi ha experiències en què els voluntaris es reuneixen una estona abans de l'inici de la sessió per tal de comentar la jugada i organitzar-se de la millor manera possible.

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

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

Per últim, es procedeix a l'avaluació, la qual inclou les aportacions i coneixements del voluntariat que ha intervingut al llarg del desenvolupament

dels Grups Interactius. En aquest sentit, les persones voluntàries poden anotar les seves observacions en fitxes d'avaluació durant la realització de l'activitat dins el grup.

A partir d'aquestes consideracions dels Grups Interactius, la seva organització i la dinàmica de funcionament, es fa palès el rol que aquesta organització d'aula juga en l'augment de l'aprenentatge i la millora de la convivència, en la superació de les desigualtats i en la transformació social.

CAPÍTOL 3. CONTEXTUALITZACIÓ

3.1. El Colegio Público de Ariño (Ariño, Terol)

3.1.1. El CRA Ariño-Alloza: característiques i ubicació

El Colegio Público de Ariño forma part d'un CRA (Centro Rural Agrupado), concretament el CRA Ariño-Alloza, creat l'any 1996. En el context de la Comunitat Autònoma d'Aragó, els CRA són centres creats en aplicació del RD 2731/86 del 24 de setembre (BOE 9/1/87) per ordre de 20/9/88. El principal objectiu és l'atenció educativa a l'alumnat de totes les àrees de l'educació infantil i primària, independentment de la matrícula d'un centre, sense necessitat que es desplacin a altres localitats per a cursar els seus estudis. D'aquesta manera, es garanteix que cada localitat compti amb mestres tutors/es encarregats d'impartir les àrees generals i mestres itinerants per als especialistes d'anglès, educació física i música, que es desplacen a cada una de les localitats per a impartir la docència.

Durant el curs 2013-2014, el nombre de CRA de les 3 províncies que conformen la comunitat d'Aragó (Terol, Saragossa i Osca) amb un total de 9.379 alumnes matriculats a l'educació infantil i primària, és de 74 CRAs (22 Osca, 26 a Terol i 26 a Saragossa)⁴⁹. Aquestes dades ens mostren que es tracta d'una comunitat amb molta presència de zona rural i que ha de buscar respostes per oferir una educació de qualitat.

Atenent aquestes consideracions, l'administració educativa de la comunitat d'Aragó va prendre, en el marc de la LOGSE (1990), una sèrie de mesures que van des de les escoles llar ubicades en localitats dotades de centre escolar amb alumnat que pertany a localitats en les que resulta difícil o massa costosa l'organització de rutes de transport; els CRA ja explicats, els CRIE (Centres Rurals d'Innovació Educativa), els quals tenen l'objectiu de completar la formació integral de l'alumnat que pertany a escoles petites, essent un lloc de trobada per al professorat dels CRA per facilitar la coordinació de la tasca educativa i fomentar els processos de socialització entre comunitats del mateix territori; la creació dels CPR (Centres de Professors i Recursos) com a garantia de la formació de les persones formadores i les innovacions educatives, entre d'altres actuacions. En l'actualitat, moltes d'aquestes actuacions tendeixen a desaparèixer i sembla que la resposta actual a l'educació en un àmbit rural són els CRA.

⁴⁹ Instituto aragonés de estadística:

http://servicios3.aragon.es/analytics/saw.dll?Go&path=/shared/IAEST-PUBLICA/MENUWEB/Sociales/060101/06010119/res_2.1&Action=Navigate&NQUser=granpublico&NQPassword=granpublico&Options=df. Data d'accés: agost de 2014

No obstant això, la nostra investigació se centra en un dels dos centres que conformen el CRA: el Colegio Público de Ariño, que a més a més de comptar amb el projecte d'integració de les TIC a l'aula, està conformat com a Comunitat d'Aprenentatge. Es tracta d'un centre que el curs 2011-2012, quan va ser realitzat el treball de camp, acollia 50 alumnes, dels quals, un 19,2% eren estrangers⁵⁰. L'alumnat es dividia en 4 aules; una per a educació infantil, i una per a cada un dels cicles que conformen l'etapa de l'educació primària (cicle inicial, mitjà i superior) i un equip docent conformat per cinc mestres tutors i tres mestres itinerants, compartits amb l'escola d'Alloza.

El Colegio Público de Ariño es troba situat al poble que li dona el seu nom: Ariño, a la Comunitat Autònoma d'Aragó (Espanya). Es tracta d'un petit bell poble de la comarca d'Andorra-Sierra de Arcos, concretament a la Val d'Ariño (que recull els pobles d'Ariño, Andorra i Alloza), dins la província de Terol. Situat a la confluència del Río Martín (un dels afluents del riu Ebre), amb el seu afluent el riu Escuriza, es troba a una altitud de 536 metres.

Ariño és una localitat que destaca per la seva forta especialització en el sector de l'extracció. La mineria i el carbó varen copar el sector econòmic durant molts anys i va esdevenir un dels pobles amb més tradició minera d'Espanya. Tot i que la indústria minera es va iniciar a la Val d'Ariño al s. XVI, no va ser fins el S.XVIII quan va adquirir el seu màxim resplendor. L'activitat minera depenia, des de l'any 1940, de la Sociedad Anónima Minera Catalana-Aragonesa (SAMCA). A la dècada dels 80, aquest sector miner deixa pas a les explotacions a cel obert i a l'argila.

No obstant això, amb la crisi del carbó, el poble i tota la zona van quedar en una situació molt precària i va ser necessària la reorientació de l'economia als requeriments de la societat actual. D'aquesta manera, en l'actualitat, la tradició extractora ha evolucionat cap a la indústria, la qual és la font d'ingressos econòmics del poble, ja que el 69,9% de la producció del municipi es dedica al sector de la indústria. Un 21,8% dels treballadors i treballadores pertanyen al sector serveis i un 8% es dediquen a la construcció. L'agricultura representa només un 0,3% tot i que el sector apícola és considerable⁵¹. El creixement del sector turístic a partir de la creació del Parque Cultural Río Martín també conforma un reclam important per a l'economia d'Ariño (Alcaine, 2008).

D'altra banda, Ariño es conforma dins la comarca d'Andorra-Sierra de Arcos, que compta amb la capital administrativa a Andorra, i que està formada per un

⁵⁰ Estadística Local Gobierno de Aragón
<http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/AreasGenericas/ci.EstadisticaLocal.detalleDepartamento>. Data d'accés: agost de 2014

⁵¹ Estadística Local Gobierno de Aragón
<http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/AreasGenericas/ci.EstadisticaLocal.detalleDepartamento>. Data d'accés: agost de 2014

total de 9 municipis a través de 671 quilòmetres quadrats i amb una població total de 11113 persones⁵². Així doncs, l'extensió del terreny i el nombre de persones que habiten la zona ens fa veure que es troba situat en un àmbit rural.

En el tema que ens ocupa, hem de fer notar que actualment Ariño és un municipi connectat al món, tant a nivell físic (les carreteres i sistemes de comunicació han facilitat l'accés) com a nivell de connexió digital. Tot i això, no sempre ha estat així. El fet de comptar amb una població no molt notòria i la zona on es troba situat han generat que hagi patit aïllament durant molts anys. No obstant això, l'evolució ha estat considerable i, tot i que la connexió tecnològica o digital es remunta a principis d'aquest segle, actualment Ariño és un referent internacional pel tema de la tecnologia. Aquest fet respon, fonamentalment, a dues qüestions: en primer lloc, l'aposta que des de la Unió Europea i des del govern central d'Espanya i l'autonòmic d'Aragó s'ha fet per a donar resposta a una esclletxa que es feia evident i, en segon lloc, un model d'escola al poble que ha optat per la tecnologia i la implicació de la comunitat, factors que han situat l'alumnat però també les famílies i, per extensió, la comunitat, a l'avantguarda de la societat informacional.

3.1.2. La transformació del centre: projecte d'integració de les TIC i Comunitat d'Aprenentatge

Per tal de poder entendre la transformació que ha viscut el centre educatiu d'Ariño, cal que en primer lloc, ens situem en els diversos esforços que, des de l'administració, s'han realitzat per a incloure la tecnologia en una zona rural com és la Sierra de Arcos.

Com hem comentat, l'aïllament tecnològic que han patit diverses zones rurals al llarg de tot el territori europeu, ha conduït a la Unió Europea a desenvolupar actuacions com la ja esmentada Agenda Digital, o a pronunciar directrius que requereixen que les diverses administracions públiques prenguin determinacions per tal de reduir l'esclletxa digital i, per tant, l'exclusió social de zones concretes, com poden ser les rurals, per tal que no existeixi una distància entre zones fortes i zones dèbils.

A Espanya, un dels programes pioners en aquest sentit és el programa *Internet Rural*⁵³, impulsat en un acord de col·laboració entre el Ministeri d'Agricultura, la Federació Espanyola de Municipis i Províncies i l'entitat Red.es. En el cas de la

⁵² Estadística Local Gobierno de Aragón

<http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/AreasGenericas/ci.EstadisticaLocal.detalleDepartamento>. Data d'accés: agost de 2014

⁵³ <http://internetrural.deteruel.es/>. Data d'accés: agost de 2014

província de Terol, la Diputació Provincial va manifestar l'any 2003 el desig de formar part de l'esmentat programa amb la finalitat de promoure l'ús de les TIC i fer-les accessibles als ciutadans i ciutadanes del medi rural.

Amb aquest programa es varen instal·lar Centres d'Accés a Internet de caràcter públic i gratuït en entitats locals de medi rural, els quals també incloïen, a més a més, activitats de dinamització i de formació. Així doncs, en el sí d'aquest programa es creaven els centres que permetien apropar els beneficis de la Societat de la Informació a les poblacions rurals i contribuïen al foment del desenvolupament del territori. La bona acollida que va tenir aquest programa del qual es varen beneficiar més de 1500 municipis va procurar la signatura d'un nou acord amb la intenció de reforçar i ampliar les actuacions endegades. D'aquesta manera, va sorgir el programa *Telecentros*⁵⁴, que es va desenvolupar en el període 2005-2007. Es varen instal·lar 1500 nous telecentres en zones rurals de difícil accés a les noves tecnologies, seleccionant preferentment les poblacions rurals que no disposaven de cobertura de tecnologia d'accés a banda ampla, amb l'objectiu de facilitar no només l'accés a les zones rurals sinó també als col·lectius menys integrats per aconseguir la seva participació efectiva en la Societat de la Informació.

Ariño va ser un dels municipis que s'hi van adherir i, actualment, l'Ajuntament de la localitat disposa d'un Telecentre⁵⁵ i una biblioteca que disposa de 6 ordinadors personals cedits pel programa Red.es. L'accés als ordinadors i a Internet són totalment gratuïts.

Com esmentàvem, aquest va ser un dels passos per a la introducció de la tecnologia, Internet i banda ampla al poble, i un factor important en la configuració d'Ariño com un poble propi de la societat informacional que deixava enrere un mode de vida propi d'una societat Industrial.

Però, com ja hem avançat, ni aquest és l'inici de la transformació d'Ariño ni el fet que el Colegio Público de Ariño sigui un centre educatiu pioner en la incorporació de les tecnologies a l'aula i els bons resultats que aquest fet comporta, és una casualitat. Ens cal la segona fase, que concep el centre educatiu com l'impulsor de la transformació. A principis d'aquest nou segle, el director del centre educatiu d'Ariño ja apuntava que

L'escola millor preparada serà aquella que disposi d'aules autosuficients, és a dir, aules en les que es trobin els recursos tecnològics necessaris per a possibilitar a l'alumnat l'accés a la informació i a la comunicació que ens proporciona la xarxa i els sistemes de presentació multimèdia disponibles en aquests temps. La informàtica, Internet, el vídeo, la televisió i els mitjans per a

⁵⁴ <http://www.telecentros.es/>. Data d'accés: agost de 2014

⁵⁵ <http://arino.deteruel.es/InternetRural/arino/home.nsf/documento/telecentro>.
Data d'accés: agost de 2014

audicions i projeccions són necessitats que tant l'alumnat com el professorat han de tenir al seu abast en tot moment. Cada vegada més, la majoria de les activitats que es realitzen a l'escola necessiten utilitzar aquestes tecnologies⁵⁶.

Per tant, l'evolució i la transformació que va viure l'escola, essent un dels primers centres educatius de l'Estat Espanyol on es varen incorporar els ordinadors a les aules, amb connexió a Internet i vídeo projectors, és fruit d'un llarg treball, iniciat a principis dels anys 90 i de la convicció de basar l'educació en aquelles pràctiques que suposen la inclusió de tots els nens i nenes a una autèntica Societat de la Informació amb totes les oportunitats que aquesta els pot oferir.

3.1.2.1. Antecedents i projecte actual d'integració de les TIC

Antecedents

En aquest apartat presentem l'actual projecte d'integració de les TIC que es desenvolupa al Colegio Público de Ariño així com també els antecedents i programes anteriors a l'actual, amb l'objectiu que ens ajudin a entendre la trajectòria del procés de transformació. Per això, cal que ens remuntem, com hem indicat, a la dècada dels 90.

L'any 1990 és un any important en la història del Colegio Público de Ariño. És l'any en què entra a formar part del programa Atenea, del Ministerio de Educación y Ciencia i, des de llavors, l'evolució en la integració de les TIC al centre ha estat continuada.

El programa Atenea, basat en una filosofia d'integració curricular dels mitjans informàtics, va suposar la incorporació gradual i sistemàtica d'equips i programes informàtics als centres experimentals que així ho van acordar, amb l'objectiu d'experimentar la integració de les tecnologies en diverses àrees i assignatures del currículum.

En el cas d'Ariño, la implementació d'aquest projecte va suposar la creació d'una aula amb ordinadors, la qual va restar al centre fins el curs 2001-2002. Va ser al mateix any 1990 quan es varen iniciar cursos anuals de formació del professorat i l'aplicació de programes d'ensenyament assistit per ordinador.

⁵⁶ Traducció pròpia. Versió original: *La escuela mejor preparada será aquella que disponga de aulas autosuficientes, es decir aulas en las que se encuentren los recursos tecnológicos necesarios para posibilitar al alumnado el acceso a la información y a la comunicación que nos proporciona la red y los sistemas de presentación multimedia disponibles en estos tiempos. La informática, Internet, el vídeo, la televisión, y los medio para audiciones y proyecciones son necesidades que tanto el alumnado como el profesorado deben tener a su alcance en todo momento. Cada vez más la mayoría de las actividades que se realizan en la escuela necesitan utilizar estas tecnologías.* <http://roble.pntic.mec.es/~jblesa/autosufi.htm>.

Data d'accés: agost de 2014

Aquestes dues actuacions varen produir que el professorat materialitzés la formació que rebia en activitats a l'aula. També va ser el mateix 1990 quan va néixer la revista escolar "PECA", la qual editaven els estudiants de 7è i 8è d'EGB a través de mitjans informàtics. La revista es va editar fins l'any 1996, quan amb la reforma educativa (LOGSE 1990), l'alumnat de 7è i 8è ja no seguia els seus estudis a l'escola sinó que ho feia a l'institut d'educació secundària.

El segon element important en l'evolució d'aquesta transformació i, just un any després de la creació el CRA Ariño-Alloza (que com hem esmentat en un apartat anterior, data de 1996), es consolida l'accés a la xarxa. Així doncs, el 1997 és l'any en què el centre disposa d'accés a Internet, gràcies a la posada en funcionament d'un altre projecte finançat pel Ministerio de Educación y Ciencia: el Projecte Aldea Digital.

Entenent que la facilitat de comunicació i l'accés a la informació és un dels aspectes que transforma de manera més profunda les nostres vides, el projecte Aldea Digital suposa un esforç per incorporar l'escola rural pública a la Societat de la Informació, facilitant els mitjans, les dotacions i la formació per a l'accés a productes i serveis tecnològics de la informació i la comunicació.

D'aquesta manera, aquest segon projecte era més avançat que el primer, ja que satisfieia el dret de les zones rurals a una educació de qualitat compatible amb les característiques del seu hàbitat i manera de viure i procurava la superació de l'aïllament dels pobles i l'oportunitat d'accés a les xarxes.

Aquest projecte va suposar per a Ariño l'oportunitat de desenvolupar activitats d'ensenyament-aprenentatge vinculades a les matèries instrumentals, tals com tallers de matemàtiques i de llengües; la creació de la primera pàgina web del centre; i l'establiment de connexions (a través de xarxes com NetMeeting) amb alumnat d'altres centres educatius, entre d'altres. També va sorgir, en aquesta època, un grup de treball de professorat de diferents centres educatius. Era tanta l'activitat que es desenvolupava per mitjà de les tecnologies que es va elaborar un programa, anomenat "Un centro animado", que pocs anys després va donar lloc al programa d'Aules Autosuficients. Concretament, la creació del programa Aules Autosuficients va produir-se l'any 2000, en el marc del Programa Ramón y Cajal, un cop la Comunitat Autònoma d'Aragó ja comptava amb les competències pròpies en matèria d'Educació. El Programa Ramón y Cajal⁵⁷ té l'objectiu principal d'integrar l'ús innovador de les TIC en les tasques que desenvolupen els centres educatius de manera que el professorat i l'alumnat les emprin com una eina més en els processos d'ensenyament-aprenentatge i serveixin com a vehicle de comunicació i accés a la informació de tots els ciutadans i ciutadanes en igualtat de condicions.

⁵⁷ <http://ryc.educaragon.org/>. Data d'accés: agost de 2014

El programa *Aules Autosuficients* sorgia de la necessitat de comptar amb Internet i amb tecnologia a l'aula en tant que l'ús de la tecnologia s'havia fet tan extensiu al centre que es feia molt difícil funcionar amb una sola aula d'informàtica. Es pretenia que l'alumnat pogués disposar de tota la informació necessària per al seu procés d'aprenentatge sense necessitat de moure's de l'aula habitual. És a dir, pretenia ésser una finestra oberta a l'exterior per a que, a partir de la immersió de les TIC, es pogués connectar amb el món.

Aquest projecte pretenia condicionar les aules amb un mínim de dos ordinadors connectats a la xarxa interna del centre i amb connexió a Internet, de tal manera que des de qualsevol punt de l'escola l'accés a Internet fos possible. És en aquest any 2000 i, concretament en el curs 2000-2001, quan la comunitat educativa es comença a implicar en el projecte. Així doncs, amb la col·laboració de les famílies del centre, a finals del curs 2000-2001, es preparaven les instal·lacions i les infraestructures necessàries per tal d'abandonar l'aula d'informàtica i introduir els recursos a cada una de les aules.

Per tal que la connexió amb l'exterior fos possible, a més a més dels dos ordinadors connectats a la xarxa del centre i a Internet, en el seu inici, les aules autosuficients comptaven també amb una vídeo càmera digital. També la pissarra clàssica es va substituir per una pissarra electrònica elaborada per membres de la comunitat; un equip de so, un projector, escàner i impressora, reproductor de DVD, conformaven l'equipament de l'aula.

Tot i que comptaven amb el programa Ramón y Cajal, es va fer necessària la cerca de subvencions per altres vies fora de l'administració pública i aquesta tasca també va implicar des d'un bon principi a la comunitat educativa. D'aquesta manera, es va organitzar una taula rodona amb els patrocinadors que pensaven podrien donar suport al projecte i, finalment, s'hi van adherir la Direcció Provincial de Educació y Ciencia de Teruel, es va crear una comissió de famílies amb la intenció d'aconseguir ajudes de la Fundació SAMCA (una empresa local) i l'Ajuntament. D'altra banda, entitats bancàries van desestimar l'ajuda i la comunitat es va organitzar perquè part dels diners que es recollien de les activitats extraescolars que es realitzaven i accions com rifes financers el projecte.

L'evolució fins a la consecució de les Aules Autosuficients va suposar un gran canvi dins el centre educatiu, ja que cada vegada es tendia més a una escola informatitzada, la qual cosa no significava només disposar de noves tecnologies. El que s'entenia per "informatitzat" era un centre on fos possible accedir amb rapidesa a la informació que en qualsevol moment es necessitava des del lloc on convingués. L'alumnat comptava amb el seu quadern virtual, que editaven i pujaven a la xarxa ells mateixos, creaven jocs amb l'ordinador amb els quals jugaven a través de NetMeeting, participaven cada dia al diari digital del centre i en altres publicacions virtuals, utilitzaven la premsa digital en

els seus debats sobre actualitat; treballaven col·laborativament amb informació cercada i seleccionada de la xarxa, la presentaven a la resta de companys i companyes a través de presentacions digitals; es comunicaven per correu electrònic, xat...

Per tant, això s'havia assolit però per a que la integració de les TIC fos una realitat i se'n pogués treure el màxim profit, es va creure oportú, en primer lloc, la implicació de la comunitat al centre educatiu i a l'aula; i, en segon lloc, que la tecnologia tingués un paper encara més destacat dins l'aula, on aquest accés pogués ser molt més directe i personal. Així, s'apostava per un model 1x1, és a dir un ordinador per a cada nen/a. Amb aquest plantejament, l'any 2003 el centre es constitueix com a Comunitat d'Aprenentatge, d'una banda i, en segon lloc, el 26 de febrer de 2003 arriba un nou projecte: *El Pupitre Digital*.

El Pupitre Digital sorgeix fruit d'un acord entre el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón i l'empresa Microsoft, qui va dotar el centre educatiu dels equips necessaris (tablets PC). Varen ser 16 tablets pc en un primer moment (que es van destinar a l'alumnat de 4t de primària atenent que d'aquesta manera es podria fer una bona avaluació de l'impacte que tenia aquesta tecnologia a l'aula durant 2 cursos acadèmics) i, en un segon moment, Microsoft va fer una donació de 14 tablets PC més, que el centre va disposar per a l'alumnat de 5è de primària.

Els tablet PC són propietat del centre educatiu i passen d'un curs a l'altre per a l'alumnat que els necessita. D'aquesta manera i des del curs 2002-2003 la col·laboració amb l'empresa Microsoft consisteix en el manteniment de les màquines, la reparació dels aparells, etc. fins a l'actual curs, en què des del setembre de 2011 esperen una renovació de màquines que no arriba, a causa de la crisi. Atenent aquest fet, així com la situació de crisi en què es troba l'Administració pública de l'Estat Espanyol, al centre, actuant com a Comunitat d'Aprenentatge i de manera assembleària amb les famílies, es decideix per unanimitat que les famílies assumiran el cost econòmic i que, per tant, a més de ser tablets personals seran en propietat de l'alumnat. D'aquesta manera, les famílies s'ocuparan del manteniment i les reparacions que convinguin, la qual cosa procura que el centre educatiu no tingui dependència de cap òrgan ni institució i, per tant, li atorga una major sostenibilitat. Aquesta decisió mostra el compromís que té la comunitat educativa amb el projecte que desenvolupa el centre i el convenciment que la tecnologia és indispensable en un nou model d'escola. Per aquest motiu, no és d'estranyar que la decisió de fer-se càrrec dels tablets PC fos unànime.

D'altra banda, i com exposa el director del centre educatiu en una entrevista realitzada per Televisió Espanyola l'abril de 2012⁵⁸ és una inversió a llarg termini, ja que faran ús dels ordinadors durant 4 anys (tant al centre educatiu com a casa) i després els restarà la màquina. A més, d'aquesta manera, s'estalvien la compra de llibres de text durant el període d'escolaritat.

Com hem esmentat, l'aplicació del projecte al centre va suposar dotar l'alumnat de 4t de primària d'un tablet PC amb connexió a Internet per mitjà d'una xarxa sense fils dins la xarxa local del centre. Aquest fet va suposar una major autonomia en el treball per a l'alumnat i la comunicació online. D'aquesta manera, la potencialitat de l'escriptura manuscrita i d'eines com Windows Journal amb què compten els tablet PC va suposar per a professorat i familiars l'eina personal que esdevenia imprescindible per a tot l'alumnat. El Colegio Público de Ariño era el primer centre educatiu de tot l'Estat Espanyol que comptava amb aquest tipus de tractament de la tecnologia.

L'èxit d'aquesta experiència pilot que s'inicia en aquesta petita zona de Terol, com a resultat de la política d'extensió de les TIC a la societat i de la integració d'aquestes a l'aula, fa que el Gobierno de Aragón agafi l'experiència com a model (l'anomenat projecte *Pizarra Digital*) i l'implementi a moltes altres escoles d'arreu de l'Estat Espanyol. A més, serveix de base per a crear l'actual programa Escola 2.0⁵⁹, d'àmbit nacional, que impulsa el Ministerio de Educación i que ha estat el darrer projecte d'integració de les TIC als centres educatius. L'objectiu era posar en funcionament les aules digitals del s. XXI, aules que comptessin amb infraestructura tecnològica i connectivitat.

Com hem esmentat, el Gobierno de Aragón ja comptava amb el projecte Pizarra Digital però el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, per mitjà de l'Orden de 9 de febrero de 2010 («Boletín Oficial de Aragón» 11/03) va establir les bases per al funcionament del programa Escola 2.0 a Aragó i va autoritzar projectes pilot en determinats centres educatius. Tal i com es publica al Boletín Oficial de Aragón, en l'ORDEN de 1 de febrero de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la participación de colegios públicos de Aragón en el programa Escuela 2.0 a partir del curso 2011-2012 (Boletín Oficial de Aragón, 2012), el desembre de 2009 se signa un conveni de col·laboració entre el Ministeri d'Educació i la Comunitat Autònoma d'Aragó per a l'aplicació del programa Escola 2.0 que contempla l'ús personalitzat per part de cada alumne/a de cicle superior de primària i primer cicle d'ESO i la transformació de les aules actuals en aules digitals; un compromís per a la

⁵⁸ <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/arino-teruel-se-resistenrenunciar-uso-ordenadores-escuelas/1374446/>. Data d'accés: agost de 2014

⁵⁹ <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>. Data d'accés: agost de 2014

formació del professorat, l'elaboració de recursos didàctics digitals i la intervenció amb les famílies.

Projecte actual d'integració de les TIC al centre educatiu

Una vegada situats els antecedents que expliquen l'evolució del projecte TIC a l'escola d'Ariño, ens centrarem en el projecte actual que desenvolupa el centre educatiu.

En primer lloc, és important destacar que aquest projecte no es pot desvincular d'un altre que té molt de pes en el dia a dia de l'escola, el ja esmentat projecte de Comunitats d'Aprenentatge. No obstant això, en aquest apartat abordarem les diverses actuacions que es realitzen al centre en el marc d'integració de les TIC. Així, a continuació exposem les diverses actuacions que des del plantejament de la inclusió de les TIC en la pràctica educativa diària, determinen l'activitat al centre. D'aquesta manera, també ens referirem als mitjans de comunicació que empren, tant a nivell intern com amb la connexió amb l'exterior.

- Aules autosuficients i tablet PC/ordinador:

Les aules de primària del Colegio Público de Ariño són autosuficients i, com a tals, compten amb els diversos elements que hem comentat anteriorment. També destaca la inclusió d'un tablet PC/ordinador per nen/a que utilitzen de forma personal (cal fer la distinció entre tablet i ordinador ja que si bé els aparells que es van donar a l'escola i amb els quals encara funciona l'alumnat de cicle superior eren tablets PC, els nous aparells són ordinadors portàtils. La diferència rau en què els tablets reconeixen el text manuscrit a través d'un llapis òptic a diferència dels ordinadors. No obstant això, el fet de no utilitzar el llapis ha fet que les noves adquisicions siguin ordinadors portàtils). Aquests aparells contenen per a l'activitat de l'alumnat el paquet Microsoft Office i, per tant, els nens i nenes utilitzen tant documents Word, com fulls de càlcul, presentacions en Power Point... D'altra banda, utilitzen Internet Explorer com a navegador web i alguns programes específics per a edició d'arxius d'àudio, un programa de reconeixement de text, materials educatius digitals en línia i CAPRI, un determinat software educatiu per a la matèria de matemàtiques.

D'altra banda, a l'etapa d'educació infantil, els nens i nenes no compten amb un ordinador portàtil però sí que comencen la immersió a les TIC a través d'una PDI (Pissarra Digital Interactiva). Així, a través del tacte, poden escriure, dibuixar i pintar a la pissarra amb la mà o amb retoladors especials. En tant que combina la imatge, amb el so i el moviment, es tracta d'una bona eina per al treball en aquesta etapa.

- Ràdio Escolar Sierra de Arcos. FM 107.6⁶⁰:

Des del principi de la inclusió de les tecnologies al centre educatiu (i ens remuntem cap a finals dels 90), a l'escola d'Ariño es disposa d'un estudi de ràdio amb totes les possibilitats per a emetre a 8 km a la rodona així com el sistema per a enregistrar podcasts que es poden descarregar directament de la xarxa. El projecte de ràdio escolar sorgeix amb la intenció d'integrar aquest mitjà de comunicació en totes les àrees curriculars i a tots els nivells educatius.

Es tracta d'una de les actuacions educatives del centre educatiu que tant professorat, com alumnat i famílies coincideixen a destacar. La ràdio escolar emet quatre dies per setmana a les 15:15 hores. Els continguts són diversos: contes, històries viscudes, notícies, felicitacions, informatius... i els programes els preparen els nens i nenes. D'aquesta manera, en primer lloc sempre comença l'emissió amb cançons que han estat prèviament seleccionades pels nens i nenes, i un quart d'hora més tard comença el programa en sí mateix, que té una durada d'aproximadament trenta minuts.

Totes les etapes i grups del centre educatiu participen a la ràdio escolar, amb continguts adients a l'edat. Així, cada grup realitza el programa de ràdio un dia a la setmana, és a dir, prepara i protagonitza el contingut de la programació radiofònica.

L'alumnat d'educació infantil fa un programa dirigit per la mestra tutora en el qual responen a preguntes concretes que han preparat prèviament a l'aula, generalment, relacionades amb el projecte que estan treballant.

Al cicle inicial de primària, així com també al cicle mitjà, els continguts estan més relacionats amb temes d'actualitat que treballen a l'aula i amb qüestions que els interessen i els preocupen del centre i de l'entorn més proper, els quals es materialitzen, habitualment, en forma d'entrevista.

Per últim, els alumnes de 3r cicle, destinen el programa a una tertúlia en la qual es tracten diversos temes d'interès per a l'alumnat i per a la comunitat en general.

Quant a la part tècnica, és l'alumnat de cicle superior (un/a alumne/a de 5è de primària i un/a de 6è) qui vetlla per a que el desenvolupament de la sessió sigui òptim (gravació, so, eliminació de silencis, sintonia...) i són els nens i nenes qui produeixen l'arxiu que ells mateixos emetran en iniciar la sessió escolar de la tarda, ja que el programa s'enregistra en horari de matí. Un/a alumne/a que ja coneix el funcionament de la ràdio i un/a que n'aprèn són els encarregats de produir i emetre durant la setmana. D'altra banda, el professorat és el responsable de la dinamització i coordinació de l'activitat.

⁶⁰ <http://radioescolarsierradearcos.blogspot.com.es/>. Data d'accés: agost de 2014

L'emissió de la ràdio es vincula al projecte de Comunitats d'Aprenentatge en tant que l'emissió no queda relegada al centre educatiu sinó que, d'una banda, arriba a l'entorn més proper cada tarda però també està disponible a la xarxa per a que persones de l'entorn més llunyà (com per exemple familiars que viuen en altres zones o estudiants d'altres centres educatius amb qui estan en contacte a través de diversos programes educatius) puguin conèixer el treball que s'està realitzant a l'escola d'Ariño.

- La televisió escolar⁶¹:

La televisió escolar és un altre dels mitjans de comunicació amb què compten a la Comunitat d'Aprenentatge d'Ariño. Els antecedents de la televisió escolar al Colegio Público de Ariño es remunten al curs 2005/2006, el curs en què l'alumnat de 4t de primària del centre va crear el programa de televisió "Ariño en abierto" per a treballar la llengua castellana. Més tard, el curs 2007/2008, l'alumnat d'educació infantil havia creat diverses pel·lícules de dibuixos animats emprant la Pissarra Digital Interactiva com a suport, des de les quals podien treballar diversos continguts curriculars de manera transversal. Per últim, l'alumnat de cicle superior creava un anunci on mostraven la manera de treballar amb una aula autosuficient per a presentar-se al projecte ERV (Escuela Rural Virtual)⁶² de la Universitat de Barcelona.

D'aquesta manera, va ser al curs 2008 quan aquesta iniciativa es va consolidar, ja que en el sí d'una activitat de formació de famílies en matèria d'edició de vídeo digital i amb la col·laboració d'un dels familiars participants, la televisió per Internet era una realitat. S'hi filmaven activitats diverses referides a la vida en el dia a dia de l'aula, del centre, esdeveniments especials, excursions, etc. però també servia per a comunicar informacions, documentals, etc.

- La premsa escolar:

La premsa escolar al Colegio Público de Ariño es remunta als inicis de la transformació cap als anys 90 quan, a través d'un ciclostil, s'editava una revista escolar que es fotocopiava i es difonia. Es tractava d'una revista que editava l'alumnat dels darrers cursos d'EGB i que va durar fins el 1996, quan es va transformar en el *Lapicero Digital*⁶³. El Lapicero Digital és una de les actuacions sorgides al Colegio Público de Ariño després de la primera fase de formació del projecte Aldea Digital. Així, amb els mitjans materials que se'ls havien posat a l'abast, es forma un grup de treball per aprofundir en el coneixement i l'ús d'Internet com a eina didàctica. El grup de treball es consolida i continua actiu durant el projecte Ramón y Cajal del Departamento de Educación del Gobierno

⁶¹ <http://craarinotelevision.blogspot.com.es/>. Data d'accés: agost de 2014

⁶² <http://escuelaruralvirtual.wordpress.com/2009/09/>. Data d'accés: agost de 2014

⁶³ http://catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1871. Data d'accés: agost de 2014

de Aragón. Una de les actuacions d'aquest grup és la creació d'un diari/revista electrònica editada per alumnat de 3r a 6è de primària de diversos centres educatius del territori. Des del curs 2009/2010 el Lapicero Digital abandona el seu format anterior (maquetació en Frontpage) per adquirir una forma molt més interactiva que permet la col·laboració i l'edició compartida: el blog, un servei que ofereix el Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación⁶⁴. En l'actualitat El Lapicero Digital està en ple funcionament.

D'altra banda, el projecte endegat pel grup de treball comptava amb dos altres objectius: crear un fòrum d'intercanvi d'opinió a temps real entre el professorat participant al grup, és a dir, una mena de claustre virtual; i l'habitució a l'ús del correu electrònic per a l'intercanvi de documentació i suggeriments d'organització i funcionament de la metodologia de treball a seguir (una manera de comunicació que ha anat evolucionant des dels primers canals de xat fins a xarxes socials com Facebook). Per tant, aquests objectius ens mostren que a més a més del desenvolupament de competències digitals i de comunicació, es treballa la col·laboració i l'intercanvi entre l'alumnat però també entre el professorat.

Per últim, és important destacar que des del centre es pretenia que el treball realitzat a l'escola es conegués a l'entorn i que el diari editat arribés a tothom. Per aquest motiu, se'n feia una versió impresa per a totes aquelles persones que tenien dificultats d'accés a la xarxa.

- Ariniños: blog del centre⁶⁵:

Una altra de les estratègies que contempla el centre per a treballar la competència digital i la comunicació, és el blog de centre. El blog s'empra per compartir experiències del dia a dia a l'aula i al centre i esdevé, a la vegada, una forma de comunicació amb les famílies i amb l'entorn, que hi participen activament des dels inicis de l'experiència. Tots els nens i nenes del centre publiquen entrades dins el blog i poden comentar les de la resta de companys i companyes.

D'altra banda, a més a més de les diverses publicacions que van fent-hi els i les alumnes, el blog disposa d'enllaços als diversos projectes i programes en què participa el centre: la ràdio escolar, la televisió escolar, el programa ARCE..., també inclou un enllaç directe a l'AMPA i a un fòrum destinat a tractar temes educatius; i contempla un apartat de mitjans de comunicació, on es recullen les diverses notícies, reportatges, etc. relacionats amb l'escola d'Ariño, que surten a premsa. En un primer moment, el blog, que actualment es coneix com a Ariniños, va anomenar-se Top-Top.

⁶⁴ <http://www.catedu.es/webcatedu/>. Data d'accés: agost de 2014

⁶⁵ <http://ariniños2.blogspot.com.es/>. Data d'accés: agost de 2014

A més a més del blog de centre, l'alumnat d'Ariño disposa d'altres blogs per a desenvolupar la seva tasca diària. Un exemple són les "Hojas de prensa⁶⁶", una eina que empen els nois i noies de cicle superior de primària en l'àrea de llengua, per a publicar notícies en format periodístic. Seguint alguns formats de referència de revistes o diaris, escriuen setmanalment un full de premsa, que elaboren en petit grup a l'aula en un processador de text i que després insereixen al blog en format visual.

- Programa ARCE⁶⁷ (Programa de Agrupaciones de Centros Educativos):

El curs 2008/2009 el CRA Ariño-Alloza s'inclou en el Programa ARCE, un programa en què participa alumnat de diverses comunitats autònomes amb l'objectiu de compartir el treball realitzat a l'aula, a l'escola i a l'entorn. A més, el programa inclou la possibilitat de viatjar i, per tant, permet als centres educatius rebre i visitar altres grups escolars. Amb les TIC integrades al centre es fa possible la comunicació a través de vídeo conferències, fotos, missatges i vídeos, a més a més d'enviar-se materials físics com contes, poemes, cartes...

En el cas del CRA Ariño-Alloza aquest programa es va materialitzar en un inici formant una xarxa de tres escoles (el CRA Ariño-Alloza, a la província de Terol; el Colegio Agro do Muiño, d'A Coruña i l'Escola Sant Serní, de Prats i Sampsor, de Lleida). L'objectiu principal era desenvolupar un projecte comú que permetés augmentar els coneixements, aprendre més, desenvolupar les competències educatives i descobrir i aprendre a valorar nous entorns. Es va escollir un projecte comú: "Compartint tradicions amb la televisió escolar" amb la intenció d'integrar el recurs educatiu de la televisió escolar com a mitjà de comunicació i de coneixement. En segona instància, i gràcies al bon funcionament de l'experiència, actualment el centre d'Ariño es troba immers en un macroagrupament amb sis centres educatius més de Galícia, Catalunya, Cantàbria, Castella i Lleó i Canàries amb el projecte comú "Construir sabers, compartint tradicions"⁶⁸.

3.1.2.2. La Comunitat d'Aprenentatge

La idea de creure en una educació científica, que es basi en evidències empíriques i no en ocurrències, que passi de la superstició a la ciència (Aubert et al., 2008) i que aposti per aplicar aquelles actuacions educatives que estan reconegudes per la Comunitat Científica Internacional, condueix el Colegio Público de Ariño a entrar en una transformació del centre que el pugui situar a l'avantguarda de la societat actual. En aquest punt és quan es plantegen, l'any

⁶⁶ <http://hojasdeprensa.blogspot.com.es/>. Data d'accés: agost de 2014

⁶⁷ <http://recursostic.educacion.es/var/arce/web/>. Data d'accés: agost de 2014

⁶⁸ <http://centrosinnovadores.blogspot.com.es/>. Data d'accés: agost de 2014

2003, la transformació del centre en Comunitat d'Aprenentatge. Existeixen diverses raons que varen conduir al Colegio Público de Ariño a la transformació en Comunitat d'Aprenentatge, les quals ens van expressar durant el desenvolupament del treball de camp a l'escola:

- El fet de patir una important inestabilitat en el claustre del professorat, de la mateixa manera que moltes altres escoles rurals, provoca la necessitat de comptar amb la implicació de les famílies i de la comunitat per a donar continuïtat als diversos projectes, sobretot el d'integració de les TIC. Aquesta participació de les famílies que es busca no és tan sols de caire informatiu sinó que es pretén la implicació d'aquestes i es busca una coherència entre els diversos agents que intervenen en l'educació dels infants.
- D'altra banda, el fet de tractar-se d'una escola rural i de treballar amb aules de cicle, que inclouen diversos nivells i edats, genera moltes interaccions positives per a l'alumnat ja que són més heterogènies que en grups formats per alumnat amb les mateixes característiques. No obstant això, per tal de poder atendre aquestes qüestions calia la participació de més persones de la comunitat.
- Per últim, Ariño sempre ha estat un centre que ha comptat amb la col·laboració i la participació de les famílies i això ho manifesten aquestes i l'equip de professorat. No obstant això, es tractava d'una participació de tipus puntual que amb la transformació del centre en Comunitat d'Aprenentatge va esdevenir més compromesa, ja que es va veure la possibilitat de consolidar la participació i incloure la comunitat en el dia a dia del centre educatiu en diversos espais, inclosa l'aula.

Així doncs, un cop presa la determinació de voler iniciar el procés de transformació, el Colegio Público de Ariño contacta amb la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial (UPE) així com també amb el Centro de Profesores y Recursos (CPR) d'Andorra i amb el grup de recerca CREA (Universitat de Barcelona).

D'aquesta manera, el curs 2002/2003 s'endegaven les diverses fases per a fer possible la transformació del centre educatiu. Primer de tot, va tenir lloc la fase de sensibilització, que es va desenvolupar de novembre de 2002 a març de 2003, i en la qual professorat i famílies es formaven en les bases científiques del projecte. La presa de decisió, a l'abril de 2003, va conformar la segona fase. En aquesta, la decisió per majoria va ser a favor de la conversió del centre i, en aquests moments, el centre es constituïa com a Comunitat d'Aprenentatge. El mes de maig de l'any 2003 l'escola i la comunitat es trobaven immersos en una de les fases que recorden molt positivament i com una de les més boniques del procés: la fase del somni. Es tractava que tots els

sectors implicats al centre, inclosa la comunitat, somiessin en l'escola que desitjaven i manifestessin els seus somnis. Alguns dels somnis que van sorgir en aquella fase són una realitat materialitzada en l'actualitat del centre: aules autosuficients, tablet PC a l'aula, ràdio i televisió escolar, professorat compromès amb el centre, formació de llengua anglesa per a famílies... En aquest punt, el juny de 2003 va tenir lloc la fase de prioritització i planificació, en la qual una comissió gestora mixta (formada per familiars i professorat) es va encarregar de prioritzar tots els somnis, agrupar-los per temes i formar les primeres comissions, per tal de fer realitat els somnis que havien sorgit. D'aquesta manera, es varen crear diverses comissions com la de Grups Interactius, la de voluntariat, la de biblioteca tutoritzada, la comissió d'activitats especials o la d'Amics de la natura.

Des de llavors, el Colegio Público de Ariño, conformat com a Comunitat d'Aprenentatge, desenvolupa actuacions educatives d'èxit reconegudes a nivell internacional i inclou les famílies i altres agents de la comunitat en el dia a dia del centre educatiu. Aquesta implicació de familiars i altres persones de l'entorn pot adquirir diverses formes com són la participació en activitats extraescolars, en activitats escolars, dins l'aula, etc. En el cas del Colegio Público de Ariño, la participació i la implicació de les famílies i de la comunitat s'esdevé en molts àmbits. Així doncs, des que ja a l'any 2002 es cablegés tot el centre educatiu per poder convertir les aules tradicionals en aules autosuficients; passant per la implicació de tothom en la transformació del centre en Comunitat d'Aprenentatge; incloent les veus de les famílies de l'alumnat i de la comunitat des de la primera fase, la de sensibilització; són moltes les actuacions que es van realitzant en el dia a dia. També la comunicació que s'estableix a diari des del centre gràcies a les eines de comunicació que hem esmentat tals com els blogs, la televisió escolar, la ràdio, els fulls de premsa, etc. esdevé un vincle entre el que passa dins el centre i l'entorn.

No obstant això, les actuacions que més destaquen són, fonamentalment, la formació de familiars i la participació a l'aula de les famílies i membres de la comunitat, en els Grups Interactius.

Pel que fa a la formació de familiars, aquesta es va centrar a l'inici de la conversió en Comunitat d'Aprenentatge i la incorporació del projecte d'integració de les TIC al centre, en oferir una alfabetització digital a les famílies i membres de la comunitat amb la intenció que poguessin contribuir a la formació dels nens i nenes del centre i continuar la tasca educativa un cop a casa, ja que la tecnologia anava fins a casa un cop acabada la jornada escolar. Per tant, es va fer formació en aquest sentit.

Altres iniciatives de formació de familiars desenvolupades al centre han estat la formació en llengua castellana, que es va dur a terme per a les famílies d'origen polonès que varen arribar noves al centre, o la formació en llengua

anglesa, que el centre desenvolupa des de fa anys gràcies a la col·laboració voluntària de la mestra de llengua anglesa dels nens i nenes, que un dia a la setmana imparteix la classe. En aquest exemple en concret es pot veure l'impacte d'aquesta formació en l'aprenentatge dels nens i nenes d'Ariño, que reconeixen que gràcies al curs d'anglès els seus pares i mares poden ajudar-los amb els deures; però també en la pròpia transformació. Ens referim al fet que arran de les classes d'anglès impartides al centre hi ha familiars d'alumnes que estan matriculats a l'Escola Oficial d'Idiomes per a cursar nivells superiors de llengua anglesa. D'altra banda, és important veure que aquestes iniciatives ajuden també en la millora de la convivència. Així, fruit del curs d'anglès, es va organitzar el curs 2005/2006 un viatge a Londres en què famílies i professorat varen poder compartir espais. Un viatge que es va preparar a classe i que, evidentment, es va posar a la pràctica.

La darrera iniciativa sorgida de la voluntat de les famílies del centre i dels membres de la comunitat i del poble, és la que es desenvolupa des del curs passat, cada dimarts a la tarda en horari de 15 a 16.30 hores, coincidint amb l'horari lectiu de tarda. Es tracta d'una tertúlia-cafè en què professorat, famílies i altres agents de la comunitat educativa dialoguen i tracten els temes d'educació que els preocupen.

Quant als Grups Interactius, es tracta d'una actuació que suposa una organització diferent de l'aula i que permet la inclusió de familiars i membres de la comunitat en el dia a dia de l'aula. La tasca fonamental d'aquestes persones, de caràcter voluntari, consisteix a dinamitzar el diàleg entre els nens i nenes per tal que aquests puguin gaudir de més interaccions i de major heterogeneïtat. Així, les persones voluntàries esdevenen referents diferents al professorat per als nois i noies ja des de l'etapa d'educació infantil fins al darrer cicle d'educació primària.

Un altre aspecte remarcable de la Comunitat d'Aprenentatge d'Ariño és el voluntariat, conformat per familiars i persones de l'entorn. El voluntariat desenvolupa moltes activitats de caire divers, de tal manera que hi ha voluntariat que assisteix al centre de manera fixa (per a la realització dels Grups Interactius, per exemple) i altres persones voluntàries que intervenen en funció de les activitats programades. Així doncs, compten amb voluntariat per a dur a terme projectes globalitzats: tallers de cuina, elaboració de disfresses, muntatge de decorats, etc.; un familiar voluntari que dona suport a tasques de secretaria, un altre que filma i edita els vídeos de les activitats que es realitzen, familiars que participen a través del correu electrònic o de les xarxes socials i, fins i tot, han tingut voluntariat per a l'elaboració de materials digitals que s'han utilitzat en determinats nivells educatius.

D'altra banda, cal fer notar les oportunitats que atorga al centre educatiu i a les famílies la integració de les TIC en qüestions de participació de la comunitat, ja

que existeix una forma de participació que no cal que sigui presencial. D'aquesta manera, a Ariño trobem casos de familiars que participen en el dia a dia del centre d'una manera virtual, des d'un altre indret físic, a través de les TIC.

Per últim, és important veure com aquesta participació i el model d'escola que es desenvolupa a la Comunitat d'Aprenentatge d'Ariño, no només transformen el dia a dia de l'aula i del centre educatiu sinó que, a la vegada, promouen la transformació de les llars, de les famílies (que incorporen la tecnologia a les seves vides i aprenen amb els seus fills i filles, i en la formació al centre educatiu). A més a més, generen un impacte en el context del poble i contribueixen a transformar una zona rural com és Ariño.

3.2. L'Escola Mediterrani (Tarragona)

3.2.1. El barri de Campclar: història del naixement del barri i situació actual

L'Escola Mediterrani es troba situada a la ciutat de Tarragona i, concretament, al barri de Campclar, que compta amb una població total d'11.673 habitants⁶⁹ i és un dels barris que conformen la zona de Ponent de la ciutat. A la vegada constitueix una de les dotze zones urbanes que configuren el teixit urbà de la ciutat (Martí-Costa i Parés, 2009).

La història del barri es remunta a la dècada dels 60 del segle passat, amb la presentació del projecte urbanístic del polígon residencial Campclar, un projecte que no es va materialitzar fins a finals de la dècada dels 70 (Bosch, 1995).

La configuració d'aquest projecte urbanístic es produeix com a resultat dels processos de desenvolupament industrial i turístic de la zona del camp de Tarragona, que en varen canviar l'economia i el model productiu. D'aquesta manera, la nova situació econòmica i el creixement industrial demandava un important gruix de població treballadora, la qual va ser conformada, majoritàriament, per persones obreres de nivell mitjà provinents d'altres zones de l'Estat Espanyol, principalment d'Andalusia, Castella, Madrid i Extremadura, que varen establir-se a la ciutat.

La manca d'habitatge a la ciutat de Tarragona per allotjar la creixent població que la ciutat rebia com a resposta als requisits laborals va generar que molta d'aquesta població es concentrés en assentaments i camps de barraques als afores de la ciutat (Martí-Costa i Parés, 2009). Els assentaments barraquistes ja existien a Tarragona a principis de la dècada dels 50, situats en les platges

⁶⁹ <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/poblacio>. Data d'accés: agost de 2014

del Miracle i de la Savinosa i als marges del riu Francolí i les Parcel·les Tuset. A mitjans dels 60 va ser quan es van assolir els màxims assentaments barraquistes a la ciutat, coincidint amb el fort desenvolupament industrial de la ciutat de Tarragona (Pujadas i Bardají, 1987). D'aquesta manera, el projecte volia esdevenir també una resposta d'habitatge digne per a les persones que vivien en situació de barraquisme.

La demanda de creixement immobiliari a la ciutat es va resoldre amb l'emergència d'una sèrie de territoris urbanitzats a les perifèries de la ciutat de Tarragona, entre els quals s'inclouïa el barri de Campclar. Va ser així com es varen anar forjant la majoria de barris de Tarragona, tots ells construïts entre els anys 60 i 70, sense una planificació integral prèvia, configurant-se l'urbanisme de la perifèria de la ciutat i generant una ciutat desvertebrada (Bosch, 1995).

Fins el 1980 Campclar es va anar poblant a un ritme constant tot i que no desorbitat i els primers blocs que es van construir, que foren de protecció oficial, van ser habitats per famílies d'un nivell obrer mitjà que arribaven al barri amb la convicció d'instal·lar-se en una urbanització perfectament planificada i modèlica. No obstant això, la realitat que es van trobar va ser molt diferent, ja que la manca de planificació esmentada anteriorment va provocar que el barri de Campclar s'alcés amb moltes mancances, ja que en un principi únicament hi havia blocs d'habitatges i cap altre servei. Aquesta situació va motivar la mobilització dels veïnatge, que consideraven que no s'havia sabut aprofitar una zona amb molt potencial en tant que comptava amb grans espais, carrers amples i molta llum.

D'aquesta manera, tot i que amb el temps la dotació d'infraestructures i serveis es va solucionar, el barri va viure un procés accelerat de creixement demogràfic en pocs anys i les inversions en infraestructures viàries, en el manteniment dels espais públics, l'enllumenat, els equipaments socials, les zones esportives i els centres educatius varen ser del tot insuficients. Alguns veïns de l'època apunten que el barri es va anar deteriorant a mesura que hi anava arribant gent i les destrosses mai eren arreglades, ja que no s'invertia en manteniment. Aquest procés de deteriorament es va accelerar fruit de les ocupacions il·legals als habitatges del barri que es van produir (Bosch, 1995).

D'altra banda, el fet que al barri s'hi establissin les persones immigrades i també part de la població tarragonina que anteriorment vivia en barraques va conformar una població al barri amb fortes necessitats socials. Aquest fet, juntament amb la manca d'equipaments, van provocar l'inici d'una estigmatització del barri que encara avui es fa palesa. D'aquesta manera, tot i que durant la dècada dels 90 es van construir equipaments i serveis que milloraven la situació del barri, aquest sempre és associat per la resta de la ciutat a aspectes de caire negatiu (Martí-Costa i Parés, 2009).

No obstant això, és important destacar la notable diferència que existeix entre les diferents zones del barri de Campclar, les quals responen a la gestió tant urbanística com social dels habitatges. D'aquesta manera, el barri es va configurar des d'un principi en forma d'ela (L), seguint la confluència dels seus dos principals carrers i separant així dues zones (una formada bàsicament per habitatges d'iniciativa pública i constituïda pels edificis de l'Agència Catalana de l'Habitatge) i, l'altra, forjada a partir d'iniciatives de caire privat i habitada amb persones amb un estatus socioeconòmic més elevat.

Cal destacar que aquesta diferència encara es fa palesa en el moment actual, agreujant les divergències entre ambdues zones del barri. I és que en la darrera dècada el barri de Campclar ha continuat augmentant la seva població, ja que si bé l'any 2004 comptava amb un total de 8555 habitants, avui aquesta xifra ascendeix a 11673. Aquest increment de població es deu, sobretot, a l'arribada de nous residents provinents d'altres barris de Tarragona a molts habitatges de nova promoció construïts a la zona més afavorida del barri, tals com cases adossades amb jardí, la qual cosa contribueix al manteniment de les diferències entre ambdues realitats (Martí-Costa i Parés, 2009).

Si atenem ara a la composició social del barri, cal destacar que en els inicis de la seva creació Campclar presentava un predomini de famílies andaluses, castellaneres i extremenyeres, les quals representaven el 60% de la població i també era considerable el percentatge de famílies catalanes, que ascendia al 30%. La resta de grups ètnics que hi habitaven no sobrepassava el 12% i estava conformat, bàsicament, per persones valencianes i aragoneses. D'altra banda, al barri hi residien aproximadament unes 130 famílies gitanes (Pujadas i Bardají, 1987).

Per altre costat, cal dir que actualment la composició social del barri respon al moviment migratori i més concretament al col·lectiu de persones immigrants de fora de l'Estat Espanyol, que ha anat assolint importància i que ha configurat un barri amb molta població procedent del Magreb, de Sud Amèrica i de l'Est d'Europa (Romania i Ucraïna)⁷⁰. La majoria de les persones immigrants del barri resideixen a la zona més desafavorida d'aquest.

D'altra banda, és important destacar que al barri de Campclar hi convergeixen, des dels seus inicis fins a l'actualitat, un seguit de característiques que provoquen un elevat percentatge d'exclusió social, atès que hi predominen famílies en situació de precarietat econòmica, laboral i educativa: persones sense estudis, altes taxes d'atur i greus problemes de convivència.

⁷⁰ <http://www.xtec.cat/ceip-mediterrani-tarragona/WEB/external2.htm>.
Data d'accés: agost de 2014

A més, si atenem al risc de patir pobresa a la ciutat de Tarragona, cal destacar que la distribució territorial d'aquest risc és molt desigual en les diferents zones de la ciutat. La pobresa afecta majoritàriament als barris de ponent, on entre quatre i cinc de cada deu llars dels barris de Campclar i Riuclar-La Floresta-lcomar són pobres, la qual cosa suposa que els barris esmentats, entre els quals es troba Campclar són, amb molta diferència, els barris de la ciutat on la pobresa està més estesa ja que aquesta afecta gairebé a la meitat de la població que hi viu (ECVPT, 2007). Així, si atenem a les dades, mentre el total de la taxa de persones pobres a la ciutat de Tarragona (això vol dir persones amb uns ingressos inferiors al 60% de la mitjana) arriba al 19,8% (PLISCT, 2011), la taxa de pobresa al barri de Campclar és del 48,1%, és a dir, suposa més del doble que la taxa total de la ciutat de Tarragona. De fet, només els barris de La Floresta-lcomar superen aquesta taxa amb un 56% (ECVPT, 2007).

En termes més generals, l'Enquesta sobre les Condicions de Vida de la Població de Tarragona (ECVPT, 2007), que va dividir la ciutat de Tarragona en 14 barris per a realitzar-ne l'estudi, demostra que vuit de cada deu persones pobres viuen en 7 dels 14 barris de la ciutat mentre que als barris restants quasi no es detecten individus en situació de risc de pobresa, suposant aquests el percentatge d'1,2% del total.

D'altra banda, si atenem a la situació laboral i a les altes taxes d'atur del barri, cal dir que en un inici la situació laboral del barri de Campclar era determinada per dos elements clau. El primer, una elevada població activa, la qual representava el 55,2% de la població atès que es tractava d'un barri amb població prominentment jove. El segon, una taxa d'atur del 15,1%, una de les més altes de tots els barris, que s'accentuava i ascendia fins al 35% en la zona del barri més socialment deprimida (Pujadas i Bardají, 1987).

En el moment actual, podem veure com la situació laboral del barri és també molt complicada si atenem a les elevades taxes d'atur amb què compta així com també al percentatge de persones que reben pensions assistencials i no contributives i aquelles que són perceptores de la Renda Mínima d'Inserció.

Així doncs, si pensem atenció a les taxes d'atur, observem que en els darrers anys, la ciutat de Tarragona compta amb una taxa d'atur molt inferior a la de Catalunya i de l'Estat Espanyol. Així doncs, mentre l'any 2013 la taxa d'atur a Catalunya era aproximadament del 21,9% i a l'Estat Espanyol del 25,7% aproximadament, a la ciutat de Tarragona aquesta ascendia al 8,5%. De manera similar, l'any 2012 la ciutat de Tarragona recollia una taxa d'atur del 8,39% mentre que les de Catalunya i les de l'Estat Espanyol eren de 23,7% i

25,8% respectivament⁷¹. No obstant això, aquesta no és la realitat al barri de Campclar, el qual enregistra una taxa molt més elevada que la mitjana de la ciutat de Tarragona. Les dades amb què comptem són de l'any 2011 (Ajuntament de Tarragona, 2012), i ens indiquen que mentre el percentatge d'atur a la ciutat de Tarragona ascendia al 8,3%, al barri de Campclar aquest es disparava fins a un 19,26%, essent, per tant, més proper a les xifres enregistrades a Catalunya (20,3%) i a l'Estat Espanyol (22,5%)⁷².

D'altra banda, les dades ens demostren que el percentatge de persones que reben pensions assistencials i no contributives també és més elevat a la zona de Campclar, on un 3,33% de la població les rebia l'any 2011 en detriment del 0,8% del percentatge total de persones amb aquest tipus d'ajut a Catalunya (Ajuntament de Tarragona, 2012). Si atenem a les persones perceptores de la Renda Mínima d'Inserció a la ciutat de Tarragona observem com el barri de Campclar, tot i representar només el 9% de la població total de la ciutat, recull el 26% de la Renda Mínima d'Inserció de tota la ciutat (Ajuntament de Tarragona, 2012).

D'aquesta manera aquestes dades de tipus socioeconòmic ens demostren la problemàtica econòmica i social existent a Campclar, un barri que, a més a més, té el percentatge més alt de la ciutat (un 19,95%) en les estadístiques d'ús dels EAIA (Equip d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència), segons dades del PLISCT (2011).

Aquestes consideracions ens condueixen a relacionar les dades amb l'educació, en tant que el nivell educatiu compta amb una clara i important incidència en les llars de ser pobres. Així, la majoria de persones titulars de la Renda Mínima d'Inserció no arriben a tenir el Graduat Escolar (66%) i en el 22% de les llars beneficiades amb aquesta prestació, la persona beneficiària és analfabeta o bé neolectora (PLISCT, 2011).

Així, des del naixement del barri de Campclar fins a l'actualitat factors com l'elevat índex d'absentisme i de fracàs escolar, la qual cosa condiciona les sortides professionals del col·lectiu de persones joves, determinen les característiques socials d'aquest barri (Martí-Costa i Parés, 2009).

Ja als inicis del barri el nivell d'instrucció de les persones que hi habitaven era molt baix. En aquells moments, un 10,3% de les persones majors de 10 anys del barri no sabien llegir ni escriure i les persones de més de 25 anys amb estudis primaris incomplets eren més del 30%, un percentatge que ascendia a

⁷¹ Elaboració pròpia dels percentatges a partir de les dades extretes d'Idescat i de la web d'estadístiques de població de l'Ajuntament de Tarragona: <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/poblacio/estadistiques-de-poblacio-1>. Data d'accés: agost de 2014

⁷² Elaboració pròpia dels percentatges a partir de les dades extretes d'Idescat i de la web d'estadístiques de població de l'Ajuntament de Tarragona: <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/poblacio/estadistiques-de-poblacio-1>. Data d'accés: agost de 2014

un 33% en la zona més desafavorida del barri. Per altre costat, el percentatge de persones que comptaven amb una titulació universitària de grau mitjà o superior no assolía l'1% (Pujadas i Bardají, 1987).

La realitat més actual indica que el percentatge de població de més de 10 anys sense batxillerat o cicles formatius ascendeix al 72,3% al barri de Campclar mentre que les xifres a Catalunya són del 58,7% (Ajuntament de Tarragona, 2012). De la mateixa manera, la majoria dels familiars de l'Escola Mediterrani són persones que no varen finalitzar els estudis primaris. En aquest sentit, d'acord amb la Comissió Europea (Comisión Europea, 2011b), en alguns Estats membres només un percentatge reduït de nens i nenes gitanes acaben els estudis primaris i, a més, aquests infants acostumen a estar sobrerrepresentats en els centres de formació especial i segregada, la qual cosa genera un elevat nombre d'adults d'ètnia gitana sense les qualificacions bàsiques.

Atenent aquestes consideracions i partint de l'important rol que juga l'educació com a motor de canvi en la superació de les desigualtats i la transformació social, la qual cosa és constatable en les diverses aportacions de la comunitat científica internacional, és interessant determinar que segons el Pla Local d'Inclusió Social de la ciutat de Tarragona (2011) es detecta una manca de reconeixement del valor que té l'educació de qualitat com a dret universal i com a factor clau per a la inclusió i la cohesió social. En aquest sentit, les directrius que apunta aquest pla es refereixen, principalment, a donar suport i implicar les famílies en l'educació dels infants, coresponsabilitzar els diversos agents educatius en l'acollida de persones nouvingudes i la necessitat de realitzar un abordatge més integral que tingui en compte l'educació al llarg de la vida. A la vegada, el PLISCT (2011) indica que cal potenciar l'educació de qualitat.

Per últim, en termes de convivència i cohesió social cal indicar que el barri de Campclar es va configurar ja des de la seva creació com un gueto on hi residien moltes famílies gitanes. Des del moment en què es van adjudicar habitatges de protecció oficial del barri a persones que provenien del barri de l'Esperança i de les Parcel·les Tuset, el veïnatge que ja vivia al barri de Campclar van iniciar gestions amb l'administració i exigien que l'assentament d'aquests nous veïns i veïnes es produís de manera dosificada i que fossin distribuïts proporcionalment en els diversos sectors. Així, el veïnatge no s'oposava a la vinguda de persones gitanes al barri però entenien que si se situava tota la població gitana en una sola zona del barri això crearia una zona de gueto sense possible recuperació (Pujadas i Bardají, 1987).

Segons els mateixos autors, finalment, aquesta petició dels veïns i veïnes, que fins i tot van arribar a proposar una quota màxima d'una família de gitanos per cada escala, no es va tenir en compte i l'administració va prometre una dotació especial dels Serveis Socials a la zona, la qual mai va arribar. Per tant, amb les

famílies gitanes concentrades en una zona específica del barri de Campclar es varen iniciar fortes tensions entre famílies gitanes i les que no ho eren i s'atribuïa qualsevol destrossa produïda al barri a les famílies gitanes, les quals, per la seva part atribuïen aquesta qüestió a un problema de racisme i predicaven que la convivència era un problema que incloïa tots els veïns i veïnes del barri.

El problema de convivència i de manca de cohesió social és encara avui una de les problemàtiques del barri de Campclar, la qual s'ha vist agreujada amb la vinguda de persones immigrants al barri, a la vegada que la mala qualitat dels habitatges del barri, que recullen problemes estructurals, de mal aïllament, entre d'altres, atorguen una percepció més gran d'inseguretat a la zona (PLISCT, 2011).

Atenent les consideracions realitzades fins al moment, i sobretot la configuració del barri de Campclar com un barri amb moltes mancances socioculturals cal destacar que són diversos els esforços que s'han realitzat per a la millora del barri i diferents programes de millora provinents de diferents administracions els que s'han implementat. Entre aquests destaca el Pla Integral de Campclar, integrat dins La llei de barris de l'any 2005 en què el barri de Campclar va ser un dels 17 barris de Catalunya i un dels dos de la província de Tarragona (juntament amb el nucli antic de Tortosa) beneficiats pel Programa de barris (Martí-Costa i Parés, 2009) i amb una dotació pressupostària de 14.992.143,64€, finançada al 50% per l'Ajuntament de Tarragona i la Generalitat de Catalunya⁷³.

D'aquesta manera, l'any 2004 la Generalitat de Catalunya aprovà la Llei 2/2004, de 4 de juny (DOGC 4215, 9.9.2004), de millora de barris, àrees urbanes i viles que requerien una atenció especial, amb: "l'objectiu de dinamitzar econòmicament les àrees amb més necessitats, cohesionar-les socialment i millorar la qualitat de vida dels seus ciutadans i ciutadanes"⁷⁴

Des d'aquest pla integral es pretenia:

donar resposta a aquelles àrees o barris de determinats municipis que per raons històriques presenten importants problemes socials i urbanístics de naturalesa diversa, com ara fenòmens regressius de degradació urbanística (conservació dels habitatges, xarxes de serveis, urbanització, etc.), problemes demogràfics (per la pèrdua o creixement excessiu de la seva població), mancances econòmiques, falta d'equipaments i d'espais públics, escàs

⁷³ <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/plans-integrals/pla-integral-de-campclar>.

Data d'accés: agost de 2014

⁷⁴ <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/plans-integrals/que-es-un-pla-integral>.

Data d'accés: agost de 2014

desenvolupament econòmic, concentració de col·lectius amb majors dificultats o amb majors riscos d'exclusió social, entre altres⁷⁵

Així doncs, l'administració pública apostava per un programa que permetés actuar i intervenir d'una manera integral en aquestes àrees amb diversitat de problemàtiques i abordant els àmbits social, econòmic, urbanístic i mediambiental.

El pla integral de Campclar, que va comptar amb 24 actuacions i va finalitzar l'octubre de 2012, va suposar una sèrie de canvis tant pel que fa a la morfologia urbanística i edificatòria com a la composició social, creant un equipament anomenat "Espais de Trobada"⁷⁶, que es va inaugurar el gener de 2013 i que pretén ésser un element dinamitzador del barri juntament amb el Casal Cívic a la vegada que dota el barri de més espais públics de recreació, lleure i reunió.

Algunes de les actuacions que destaquen en aquest nou edifici són ensenyaments artístics en tres àmbits: música, plàstica i teatre; el Servei Municipal d'Ocupació, que compta amb accions d'orientació i d'inserció laboral i accions formatives en resposta a les demanades dels usuaris/es i a les necessitats del mercat laboral; i acull el telecentre.

D'aquesta manera, l'*Espais de Trobada* de Campclar s'inclou en la Xarxa de Telecentres de Tarragona formada per diferents espais on els usuaris/es es poden connectar a Internet de forma gratuïta, rebre formació qualificada en les TIC i crear i accedir a les noves comunitats virtuals de la gent de la ciutat.

D'altra banda, també cal destacar el Pla Local d'Inclusió i Cohesió Social de Tarragona (PLICST), que forma part dels plans locals per a la inclusió social impulsats per la Generalitat de Catalunya com a

instruments amb què es poden dotar els municipis per lluitar contra la pobresa i afavorir la inclusió social, és a dir, debilitar els factors generadors d'exclusió, atendre els col·lectius amb més necessitats i prevenir futures situacions de vulnerabilitat⁷⁷

En el cas concret de la ciutat de Tarragona el PLISCT es conforma com un instrument per a l'ordenació i la direcció estratègica de totes les accions que es realitzen en pro de la inclusió i la cohesió social al territori, suposant una nova

⁷⁵ <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/plans-integrals/que-es-un-pla-integral>.

Data d'accés: agost de 2014

⁷⁶ <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/plans-integrals/noticies/el-7-de-gener-sinaugura-ledifici-espais-de-trobada-a-campclar>. Data d'accés: agost de 2014

⁷⁷ <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.cb7c44c1c72cf6b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnnextoid=e650ed8c53bd4410VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=e650ed8c53bd4410VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>. Data d'accés: agost de 2014

manera de fer polítiques socials i de planificar l'acció social de manera integral i transversal, des de la proximitat i incloent tots els agents i recursos amb què compta el territori⁷⁸.

És important atendre aquest pla en tant que la diagnosi social participativa realitzada el 2011 ens atorga informació sobre la composició social del barri de Campclar (PLICST, 2011).

3.2.2. L'Escola Mediterrani: creació del centre i escola actual

Creació del centre

Els centres educatius al barri de Campclar sorgeixen com una resposta a l'esmentat creixement exponencial del barri el qual es va nodrir en un inici principalment per matrimonis joves. És així com el curs 1978-79 entra en funcionament el Col·legi Públic Campclar, amb 640 places escolars, que si bé varen ésser suficients en un primer moment, dos anys després la demanda superava les places existents en un barri on la població infantil creixia a un fort ritme cada any (Pujadas i Bardají, 1987).

D'aquesta manera, es varen buscar solucions temporals com l'habilitació de noves aules a les dependències de l'Institut de BUP Campclar, creat el 1981, tot i que amb l'oposició de la direcció i de l'alumnat d'aquest centre que alguns persones van titllar de connotacions racistes, i a una de les llars d'infants del barri. En aquests moments es pensava ja en la construcció de l'edifici per a un segon col·legi d'EGB, l'actual Escola Mediterrani, que ja funcionava en altres dependències. Però les obres es van retardar sense poder complir les previsions de les administracions d'inaugurar el centre el curs 1984-85 (Bosch, 1995).

El 1984 la situació resultava insostenible i l'Associació de Pares d'Alumnes va aconseguir mobilitzar a més de 100 veïns/es que varen iniciar mobilitzacions. Finalment, el curs 1985-1986 es va inaugurar l'edifici del CP Mediterrani, actual Escola Mediterrani, amb un total de 17 aules, que oferia una resposta complementària a les 22 aules que tenia el CP Campclar. Atesa la detecció d'un problema de desnutrició en el 10% de l'alumnat, ambdós centres educatius disposaven del servei de menjador escolar i d'aules d'educació especial (Bosch, 1995).

La tipologia de població que assistia al CP Mediterrani era molt heterogènia i fluctuant, en tant que les famílies marxaven del barri en determinades èpoques

⁷⁸<http://www.tarragona.cat/serveis-a-la-persona/serveis-socials/observatori-social-de-la-ciutat-de-tarragona/el-pla-local-d2019inclusio-i-cohesio-social-de-tarragona/que-es-el-pla>.
Data d'accés: agost de 2014

de l'any, seguint les collites en l'agricultura. Aquesta situació provocava un elevat absentisme⁷⁹.

L'escola actual

L'actual Escola Mediterrani es conforma com un centre d'educació infantil i primària i com a CAEP, és a dir, com a Centre d'Atenció Educativa Preferent.

Els centres d'atenció educativa preferent (CAEP):

són aquells centres docents situats en entorns socials i econòmics desfavorits que per aquesta raó imparteixen ensenyaments a un nombre elevat d'alumnes que tenen especials dificultats per assolir els objectius generals a causa de les seves condicions socials i culturals. L'increment de recursos humans amb què compten aquests centres i l'autorització per mantenir grups d'alumnes amb una ràtio inferior, han de permetre l'aplicació de mesures metodològiques i organitzatives, que aniran des de les més ordinàries fins a les més específiques, per atendre la diversitat del seu alumnat⁸⁰

És un centre educatiu d'una sola línia que compta amb un total de 74 famílies i 127 alumnes, distribuïts en el segon cicle d'Educació Infantil, el Cicle Inicial, Mitjà i Superior, de primària, amb un total de 9 unitats. Actualment, el centre és conformat per una plantilla de 15,5 mestres.

L'escola acull alumnat del barri de Campclar, majoritàriament fills i filles de famílies gitanes o immigrants. D'aquesta manera, l'alumnat del centre es conforma amb un 67,35% de nens i nenes d'ètnia gitana, un 26,53% de marroquins i un 6% que d'altres procedències, com per exemple famílies vingudes del sud d'Amèrica.

D'altra banda, cal dir que la situació de la majoria de famílies del barri i dels infants que assisteixen a l'Escola Mediterrani és molt vulnerable, trobant-se en risc d'exclusió social o essent ja exclosos de la societat.

A més, les consideracions esmentades anteriorment tals com alts nivells d'absentisme al centre, un elevat fracàs escolar, problemes de convivència i una manca important de cohesió social tant dins al centre com al barri eren les pròpies de l'Escola Mediterrani durant el curs 2009-2010, a més a més de problemes cada vegada més greus entre l'equip de professorat del centre i les famílies dels i les alumnes.

Aquesta situació extrema va conduir a l'equip directiu de l'escola a reconsiderar la seva pràctica docent diària així com també a replantejar els objectius

⁷⁹ <http://www.xtec.cat/ceip-mediterrani-tarragona/WEB/Escola.htm>.

Data d'accés: agost de 2014

⁸⁰ Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, núm. 920, any XX, agost 2002.

educatius que es pretenien, reconduint la trajectòria de l'escola. És per aquest motiu que el 22 de setembre de 2009 es va aprovar en Claustre de professorat la necessitat d'iniciar un pla estratègic i de millora educativa, el PAC'09, el qual des del centre apunta els següents factors desencadenants:

En primer lloc, un baix nivell en el rendiment acadèmic i els resultats acadèmics de l'alumnat de l'escola, que recollia percentatges molt baixos en l'assoliment de les competències bàsiques de 6è de primària. En aquest sentit, es recull un percentatge d'un 8.32% d'assoliment de competències bàsiques en el curs 2008-2009 i un 5.52%, l'any 2009-2010.

En segon lloc, l'escassa participació, implicació i col·laboració de les famílies així com també els conflictes originats entre aquestes i l'equip de professorat i les dificultats de comportament de l'alumnat, conformen un segon factor molt rellevant.

Per últim, la direcció del centre apuntava l'actitud de derrotisme i de desànim generalitzat tant el l'equip docent com en les famílies, cosa que dificultava l'assoliment dels objectius i de les competències demandades.

És des d'aquesta perspectiva i amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'educació que s'oferia a l'escola i la millora de la convivència i la cohesió social que a partir del curs 2010-2011 i durant els següents cursos acadèmics, el centre decideix elaborar l'Addenda i el Mapa Estratègic, amb el desplegament d'estratègies i actuacions incloses en els esmentats objectius. Així, l'Escola Mediterrani treballa amb el Pla Estratègic PAC'09 des del curs 2010-2011 i fins a l'actualitat.

D'altra banda, el fet de contemplar el centre educatiu i l'ensenyament i educació que s'hi procura com un motor per a la superació de desigualtats i la transformació social va generar que de manera paral·lela al pla estratègic anomenat, el centre busqués la fórmula per a oferir aquesta educació de qualitat, que a la vegada fos igualitària i que permetés als infants de l'escola i les seves famílies així com també al professorat sortir de l'espiral de reproducció de desigualtats en què es trobava immersa. En la cerca d'un projecte que els oferís la resposta educativa igualitària que buscaven, l'escola s'interessa pel projecte Comunitats d'Aprenentatge, arribant a produir-se la transformació del centre.

3.2.2.1. La transformació de l'escola en Comunitat d'Aprenentatge i la integració de les TIC al centre

Com apuntàvem a l'apartat anterior, l'Escola Mediterrani va decidir iniciar la seva transformació en Comunitat d'Aprenentatge per a que el centre i l'entorn més immediat es transformessin de manera que totes les persones puguin tenir

accés a les societats del coneixement i superar les situacions d'exclusió social en què es troben.

Així doncs, el procés de transformació es va iniciar el curs 2011-2012 quan es va dur a terme la fase de sensibilització (dins el Pla de Formació del centre i del PAC'09), en la qual l'equip d'assessorament en Comunitats d'Aprenentatge va donar a conèixer les línies bàsiques del projecte i les aportacions científiques d'investigacions internacionals que mostren aquelles actuacions educatives d'èxit que han demostrat promoure l'èxit escolar i la millora de la convivència per a tots els i les alumnes en contextos plurals i diversos. D'altra banda, una part de l'equip de professorat es va inscriure a un segon curs relacionat amb el projecte, en aquesta ocasió virtual, i organitzat per l'Associació de Professorat Odissea.

Després d'aquesta fase de sensibilització i també durant el curs 2011-2012 es va desenvolupar la segona fase, la de la presa de decisió. En aquesta fase, es produeix el debat entre totes les persones de la comunitat per a decidir si l'escola es transforma o no en Comunitat d'Aprenentatge. Per tal de realitzar aquesta fase, es va convocar, en primera instància, el claustre del centre, el qual va decidir tirar endavant el projecte. En segon lloc, es va explicar el projecte a les entitats i agents socials de la comunitat així com també a l'administració educativa, en una sessió en què es van convocar les diferents entitats i associacions del barri (Gitanos, Associacions de Veïns, Casal Cívic, Ateneu Cultural, Club Ciclista, Pla Educatiu d'Entorn i Fundació Casal Amic) i la Inspecció. En aquesta sessió, a més a més d'explicar en què consisteix el projecte es va demanar la participació de tothom, i totes les persones i entitats participants varen mostrar el seu compromís i la voluntat d'implicació per a que el projecte pogués ser una realitat. Finalment, es va realitzar una convocatòria amb les famílies de l'alumnat del centre, a l'Assemblea de Pares de l'Escola Mediterrani, en la qual les persones participants també van donar el vist-i-plau per a endegar la transformació del centre. D'aquesta manera, el procés culminava amb la decisió positiva i el compromís de transformar l'escola per part de tots els agents implicats, la qual cosa va ser aprovada, posteriorment, al Consell Escolar del centre. D'aquesta manera, gràcies a la participació de tota la comunitat en el procés de presa de decisió s'iniciava un procés democràtic al centre el qual es desenvolupa actualment.

La resta de fases de la transformació van dur-se a terme a l'escola durant el curs 2012-2013. D'aquesta manera, després d'haver pres la decisió de convertir-se en Comunitat d'Aprenentatge va esdevenir-se la fase del somni, la qual va comptar amb la participació de tots els col·lectius implicats a l'escola, els quals van somiar la seva escola ideal sota el lema que l'aprenentatge que volem per als nostres fills i filles estigui a l'abast de tots els nens i totes les nenes. Els primers que van somiar van ser les famílies, a través de l'assemblea de famílies i, posteriorment, van somiar el professorat i l'alumnat. Així, cada

grup-classe amb l'ajuda de la tutora i la mestra de reforç van escriure i dibuixar, segons les edats, els seus somnis per al centre; i l'equip de professorat, en reunió general, van exposar els seus somnis per escrit. Finalment, tots aquests somnis es van recollir i amb la col·laboració de l'assessora de plàstica del centre es van exposar al vestíbul de l'escola simulant el Mar Mediterrani.

La fase del somni va conduir a la quarta fase, la de selecció de prioritats, per la qual es va crear la comissió de selecció de prioritats amb l'objectiu de prioritzar aquells somnis més significatius i prioritaris tant a nivell curricular com organitzatiu d'entre tots els somnis que s'havien recollit en la fase anterior. Així doncs, es van establir les prioritats a desenvolupar.

Aquestes prioritats són les que van guiar la cinquena fase del procés de transformació, la de planificació, en la qual es varen formar comissions mixtes de treball, en les quals participen membres dels diversos col·lectius que conformen la comunitat educativa, i la comissió gestora, que coordina i realitza el seguiment de les comissions mixtes. L'objectiu principal d'aquestes comissions és la presa de decisions i l'establiment de la planificació per a fer realitat els somnis prioritzats.

Per últim, cal destacar que en el curs 2013-2014 l'Escola Mediterrani ha entrat en la fase de consolidació del projecte Comunitats d'Aprenentatge.

D'altra banda, cal destacar que en paral·lel a les diverses fases de transformació que ha viscut l'Escola Mediterrani per a esdevenir una Comunitat d'Aprenentatge són diverses les actuacions educatives d'èxit que s'han aplicat des del seu inici del procés.

D'aquesta manera, durant el curs 2011-2012 ja es van iniciar els Grups Interactius a l'aula, tant a Educació Infantil com a Educació Primària, la formació dialògica del professorat i la participació de les famílies en el dia a dia del centre educatiu.

D'altra banda, al curs 2012-2013, es varen consolidar les actuacions educatives d'èxit iniciades, fent Grups Interactius en llengua catalana i matemàtiques a P4, P5, 4t i 6è de primària i Grups Interactius a l'àrea de Medi natural, social i cultural al nivell de 3r de primària.

Durant aquest curs acadèmic es va mantenir la formació dialògica del professorat i la participació de les famílies, les quals, a més a més de participar activament a l'aula, realitzaven Formació de Familiars, pels quals es van programar, a partir de les necessitats expressades per la comunitat i amb la participació de persones voluntàries de la comunitat, cursos per a obtenir el certificat de formació instrumental, cursos per a neoelectors, classes d'alfabetització i classes d'expressió oral en llengua catalana i castellana. Per altre costat, les famílies també varen començar a participar en les comissions

mixtes de treball formades per professorat i famílies tals com la comissió d'aprenentatge, la de matrícula, la de convivència i l'esmentada comissió de selecció de prioritats.

Altres actuacions educatives d'èxit, tals com les Tertúlies Literàries Dialògiques (realitzades a P5, 4t i 6è de primària) i la Biblioteca tutoritzada, oberta cada tarda amb persones voluntàries de la comunitat per a atendre els nens i nenes i oferir-los un espai on fer els deures, resoldre dubtes, llegir, etc. també es van endegar al llarg del curs 2012-2013.

Per últim, pel que fa al curs 2013-2014 cal destacar que s'han mantingut les actuacions educatives d'èxit tals com els Grups Interactius i les Tertúlies Literàries Dialògiques fent-les extensives a altres nivells educatius i s'han mantingut actuacions com la Biblioteca tutoritzada i la participació de familiars en el dia a dia de l'aula i en les diverses comissions mixtes. Cal destacar en aquest sentit que s'han creat noves comissions mixtes com per exemple la d'absentisme i que la formació de famílies ha multiplicat la seva oferta atenent l'augment de la demanda, ampliant l'oferta inicial a nous cursos tals com: Graduat en Educació Secundària (activitat per la qual el centre ha rebut el suport del Pla Integral del Poble Gitano, del Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya), anglès, francès, informàtica i tertúlies literàries dialògiques tant en llengua catalana com en llengua castellana.

El desenvolupament de totes aquestes actuacions educatives d'èxit des del curs 2011-2012, any d'inici del procés de transformació de l'escola en Comunitat d'Aprenentatge, ha generat una millora sense precedents a l'Escola Mediterrani en tots els sentits, tant a nivell d'aprenentatge com de convivència i cohesió social.

D'aquesta manera, entre les millores podem destacar un increment de la matrícula del centre en més d'un 66%, aconseguir una participació del 30% de les famílies de l'alumnat del centre en el primer any de funcionament d'aquest com a Comunitat d'Aprenentatge, la reducció gairebé total (a menys del 5%) de l'absentisme escolar, el qual superava el 59% abans d'iniciar actuacions educatives d'èxit al centre, i la millora substancial dels resultats acadèmics, segons dades internes facilitades per la direcció de l'escola.

La integració de les TIC al centre

La integració de les TIC al centre adquireix una rellevància especial en aquest punt atès que l'anàlisi que s'ha realitzat de la integració de les TIC al centre s'ha fet en el sí d'una de les actuacions educatives d'èxit que aplica l'Escola Mediterrani: els grups interactius, ja que l'òptica d'aquesta tesi doctoral pretén ser l'impacte que té l'ús dialògic de les TIC i no pas altres tipus d'usos.

En primer lloc, cal destacar que el format d'integració de les TIC al centre a l'Escola Mediterrani dista del plantejament i de la intensitat amb què aquesta es produeix al Colegio Público de Ariño per motius diversos que analitzem al capítol de resultats i discussió d'aquesta tesi.

Així doncs, a l'Escola Mediterrani fins fa pocs anys les TIC eren emprades únicament com una matèria més del currículum, conformant l'assignatura d'informàtica i centrant-se, sobretot, en que els nens i nenes adquirissin habilitats tècniques per a l'ús de les TIC. No obstant això, actualment el centre compta amb un projecte de desenvolupament de les TIC que trenca amb aquesta separació entre les habilitats tècniques i les de processament de la informació i anàlisi crítica i s'empren les TIC per a cercar informació per al projecte que es desenvolupa durant el curs escolar a cada nivell.

Però més enllà d'aquesta consideració de les TIC, el fet d'haver transformat l'escola en Comunitat d'Aprenentatge i l'aplicació d'actuacions educatives d'èxit com per exemple els Grups Interactius han generat que el centre es replantegi com incorporar les TIC en el currículum i que aquestes siguin una eina potencial per a la interacció de l'alumnat amb els continguts i en la comunicació entre aquests. És aquesta motivació la que els va conduir el curs 2012-2013 a realitzar un projecte pilot que incloïa aquest plantejament de les TIC.

Concretament, es va decidir incorporar-les als Grups Interactius que l'alumnat de 3r nivell del centre realitza a l'àrea de Medi natural, social i cultural com a eina per al treball conjunt i la interacció entre alumnes. I és precisament aquest nou plantejament del centre, des de l'abordatge que un ús dialògic de les TIC i la participació de la comunitat (en tant que les TIC s'incorporen a la dinàmica de Grups Interactius) un dels principals objectes d'estudi d'aquesta tesi.

De fet, els bons resultats obtinguts amb la realització d'aquesta prova d'integració de les TIC a l'aula han generat que el centre plantegi aquesta actuació com a línia de centre per a la integració de les TIC, tot i que la manca de recursos en aquest sentit (la qual analitzem en el capítol de resultats i discussió) pot suposar una important trava per a aquesta finalitat.

CAPÍTOL 4. MARC METODOLÒGIC

Amb aquesta investigació tenim el propòsit de conèixer com es desenvolupa l'aprenentatge amb TIC des d'una vessant dialògica i, per tant, com conflueix un ús interactiu de la tecnologia amb la participació de membres de la comunitat en el procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, es pretén conèixer l'impacte que es produeix en la unió d'aquests dos elements (ús dialògic de les TIC i participació de la comunitat) en centres educatius que es troben en situació de desavantatge atenent la seva situació geogràfica (entorns rurals i entorns d'extraradi).

4.1. Metodologia Comunicativa

La metodologia emprada per a la realització d'aquest treball és la comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez i Flecha, 2006; Gómez, Puigvert i Flecha, 2011). Es tracta d'una metodologia fonamentada en la perspectiva dialògica, que concep el diàleg com a oportunitat per fer front als reptes de la Societat de la Informació.

L'enfocament metodològic comunicatiu es basa en la consideració de la realitat social com a construcció humana. Els significats de la realitat social es construeixen de manera comunicativa a partir de les interaccions entre persones, de la mateixa manera que el coneixement científic i la investigació social es produeixen sense desnivell epistemològic, ja que les persones investigadores i les investigades se situen en un pla igualitari i horitzontal on preval la força dels arguments i no l'argument de la força (Habermas, 2001).

La participació activa dels col·lectius implicats en la investigació i la construcció conjunta a partir de la interacció dialògica procuren un major impacte científic i social, la qual cosa atorga a la metodologia comunicativa la capacitat de transformar la realitat, més enllà de comprendre-la i interpretar-la, tenint en compte la capacitat reflexiva i autoreflexiva de les persones i de la societat (Puigvert, Christou i Holdford, 2012).

Es tracta d'una metodologia que recull aportacions com les de la fenomenologia (Schütz i Luckmann, 1974), del constructivisme (Berger i Luckmann, 1968), de l'etnometodologia (Garfinkel, 2006), de la teoria de l'acció comunicativa (Habermas, 2001), de la de l'acció dialògica (Freire, 1970) i de l'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997).

L'elecció de la metodologia respon a dues raons:

En primer lloc, perquè els centres educatius investigats estan conformats com a Comunitats d'Aprenentatge i com a tals, es basen en la perspectiva dialògica de l'aprenentatge. En aquest sentit, la metodologia comunicativa és idònia per identificar les pràctiques educatives que incrementen el rendiment de l'alumnat i que contribueixen a la superació de situacions de desigualtat i a la transformació social.

En segon lloc, per la rellevància que aquesta metodologia té a nivell d'investigació en ciències socials i, concretament, en educació. La metodologia comunicativa es basa en les contribucions dels autors i autores de major renom en l'actual Comunitat Científica Internacional i ha estat utilitzada en investigacions dels Programes Marc d'Investigació de la Unió Europea, tals com *Workaló. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The gypsy case (2001-2004)*, FP5, European Commission RTD, els resultats del qual es varen presentar al Parlament Europeu i varen servir perquè a l'Estat Espanyol i a Catalunya s'aprovés una resolució no de llei de reconeixement del poble gitano; o el projecte *INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from education (2006-2011)*, 6th Framework Programme, Integrated Project. European Commission; que hem esmentat al capítol anterior.

També ha estat utilitzada en altres investigacions que demostren resultats d'impacte del Plan Nacional I+D+i; i publicacions en revistes d'impacte en el Journal Citation Reports (JCR), de l'àmbit de les Ciències Socials, tals com el monogràfic *Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research*, de març de 2011, de la revista *Qualitative Inquiry*, o el recent monogràfic: *Special Issue on Gender and Violence*, publicat a la mateixa revista el setembre de 2014 es refereixen i contempnen aquesta metodologia comunicativa.

D'altra banda, la Unió Europea destaca l'ús d'aquesta metodologia per a la investigació en Ciències Socials per l'impacte i la utilitat social que comporta. Així es va fer constar en les conclusions de la conferència "Science against Poverty", organitzada per la Comissió Europea i el Ministeri de Ciència i Innovació, en el marc de la Presidència Espanyola de la Unió Europea de 2010 (Presidència Española de la Unión Europea, 2010).

Després de les consideracions de l'elecció de la metodologia, cal posar èmfasi en els postulats que fonamenten aquest enfocament metodològic, els quals descrivim a continuació:

- *Universalitat del llenguatge i de l'acció.* Parteix de la universalitat del llenguatge i l'acció, com a capacitats amb què compten totes les persones, les quals poden comunicar-se i interactuar amb altres persones a través del diàleg.

- *Les persones com a agents socials transformadors.* Destaca la capacitat de les persones per interpretar la realitat social, contribuint a la creació de coneixement i a la transformació de les estructures i del propi context. Així doncs, en aquest enfocament, les persones, que fins al moment havien estat únicament objecte d'investigació, també compten amb capacitat per a la reflexió i per establir processos de diàleg intersubjectiu.

- *Racionalitat comunicativa.* És la base universal de la competència lingüística i d'acció i del diàleg igualitari. El mitjà per al diàleg i l'entesa és el llenguatge (Habermas, 2001).

- *Sentit comú.* Tenir en compte el sentit comú de les persones és fonamental per tal de poder conèixer per què es produeix una acció. Atenent que el sentit subjectiu depèn de l'experiència vital i de la consciència de les persones i que, normalment, es forma en el nostre propi context cultural, el context on es produeixen les interaccions i on es genera el coneixement pren una especial rellevància.

- *Sense jerarquia interpretativa.* Partint de la base que les persones i les societats compten amb capacitat interpretativa i de comprensió del món social, els pressupostos interpretatius de les persones investigades poden comptar amb la mateixa solidesa que les de l'equip investigador. Per tant, cal recollir la seva veu i la interpretació conjunta dels seus contextos.

- *Igual nivell epistemològic.* En aquesta perspectiva, es trenca el desnivell epistemològic i les persones investigades i les investigadores se situen en el mateix nivell, tant en el procés de la investigació com per a interpretar les accions.

- *Coneixement dialògic.* El coneixement es pot generar de manera dialògica a partir de la interacció entre les persones i grups. Per tal d'aconseguir-ho, s'empra l'acció comunicativa, on les pretensions de validesa són la guia dels processos d'entesa, cercant acords en funció dels arguments més vàlids i no de relacions basades en el poder.

Així doncs, atenent a les consideracions realitzades fins al moment, podem destacar tres elements fonamentals que aporten el valor afegit a la metodologia comunicativa. Ens referim a l'organització comunicativa de la investigació, a les

tècniques comunicatives de recollida de dades i a l'anàlisi comunicativa d'aquestes.

En primer lloc, si ens referim a l'organització comunicativa de la investigació, cal destacar que aquesta respon a la necessitat d'atorgar una major credibilitat, la qual s'assegura conforme més àmplia sigui la participació d'actors que entren en diàleg. Així doncs, en aquesta investigació s'ha contemplat la participació de membres representants dels diversos col·lectius que conformen la investigació amb l'objectiu de tenir en compte els seus sabers i coneixements.

En aquest sentit, en el marc d'aquesta investigació s'han creat dos consells assessors, un a cada un dels centres educatius estudiats. Els consells assessors han estat formats per persones representatives dels diversos col·lectius que han participat en la investigació, essent aquests conformats per professorat del centre, membres de l'equip directiu, familiars de l'escola, voluntariat i, per últim, estudiants. D'aquesta manera, han realitzat una revisió crítica dels resultats obtinguts en el treball de camp així com també de les conclusions, realitzant les seves aportacions i assegurant que la investigació contribueix a la millora de la realitat dels col·lectius als quals es dirigeix aquesta.

En segon lloc, un tret diferencial de la metodologia comunicativa és l'ús de tècniques de recollida de dades amb orientació comunicativa. En aquest sentit, destaca la participació activa de les persones investigades, la qual es produeix en constant interacció i diàleg amb la persona investigadora així com també la inclusió de les qüestions claus de la investigació en coherència amb el marc teòric i amb els objectius que es pretenen, la qual cosa es recull en els guions de la tècnica per tal que la persona investigada en tingui coneixement. D'aquesta manera, la persona investigada coneix perfectament els objectius de la investigació a la vegada que sap que els resultats obtinguts s'orienten a la millora dels col·lectius participants. En la nostra investigació les tècniques emprades (les quals desenvolupem en un apartat posterior) han contemplat aquesta orientació comunicativa.

Per últim, cal destacar que en tant que la nostra investigació s'orienta a la superació de desigualtats i a la transformació social, l'anàlisi de les dades s'ha realitzat des d'una orientació comunicativa, emprant els dos components clau de la metodologia comunicativa: les dimensions exclusores, és a dir, aquells elements que fan referència a les barreres que impedeixen la transformació i, d'altra banda, les dimensions transformadores, que són conformades per aquells elements que ajuden a la superació de les barreres.

4.2. Preguntes d'investigació i objectius

1. Com es desenvolupa l'ús dialògic de les TIC i la participació de la comunitat en un centre rural i en un centre d'extraradi?
2. L'ús dialògic de les TIC i la participació de la comunitat han contribuït a la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat, a la superació de desigualtats i a la transformació social?

Per tal de respondre a les preguntes d'investigació formulades, ens plantegem els següents objectius:

Objectius generals

1. Saber com es desenvolupa l'ús dialògic de les TIC i la participació de la comunitat a un centre rural i a un centre situat en una zona d'extraradi.
2. Conèixer l'impacte de l'aprenentatge dialògic i de la participació de la comunitat en la millora dels aprenentatges, en la superació de desigualtats i en la transformació social.

Objectius específics

- 1.1. Analitzar les accions/actuacions desenvolupades per cada un dels centres educatius investigats en el marc de l'ús dialògic de les TIC i la participació de la comunitat.
- 2.1. Estudiar la contribució del desenvolupament d'aquestes accions/actuacions en els dos centres estudiats per determinar la seva relació amb l'èxit educatiu i la superació de desigualtats.

4.3. Recollida i anàlisi de dades

En aquest apartat presentem com s'ha desenvolupat el procés de recollida d'informació i l'anàlisi de les dades, el qual consta d'una anàlisi bibliogràfica i documental que s'ha realitzat a partir de bases de dades a les quals s'ha tingut accés des de la Universitat Rovira i Virgili i la University of Calgary (Canadà) i del treball de camp dut a terme al Colegio Público de Ariño (Aragó) i a l'Escola Mediterrani (Tarragona).

D'altra banda, detallem quina ha estat la població i la mostra seleccionada així com també els diversos criteris que s'han emprat per a la selecció d'aquesta i les diverses tècniques de recollida de dades, amb els pertinents motius de selecció.

Per últim, presentem com s'ha realitzat l'anàlisi comunicativa de les dades i quines han estat les categories i les dimensions tingudes en compte, atenent la metodologia comunicativa així com també els criteris de rigor científic que presenta aquesta investigació.

4.3.1. Anàlisi bibliogràfica i documental

En primer lloc, s'ha realitzat una anàlisi de fonts bibliogràfiques, tenint en compte les aportacions més rellevants a nivell internacional que han analitzat l'impacte de les TIC i de la implicació de la comunitat en l'educació com a millora de l'aprenentatge, la superació de desigualtats socials i la transformació social. S'han tingut en compte tant les teories com les recerques empíriques que han estudiat aquesta qüestió. A la vegada, s'ha realitzat una revisió de les teories de la transformació des d'un enfocament interdisciplinari (pedagogia, psicologia i sociologia), així com també investigacions empíriques que han aportat experiències i actuacions educatives d'èxit.

Presentem una taula resum del desenvolupament d'aquesta anàlisi bibliogràfica i, a continuació, una explicació més acurada de com s'ha realitzat:

ANÀLISI BIBLIOGRÀFICA I DOCUMENTAL	
Tipus de revisió	
De literatura científica a bases de dades	ERIC i ISI Web of Knowledge Education Research Complete i Urban Studies Abstracts (University of Calgary, Canadà)
De llibres i capítols de llibres	Autors/es més rellevants de la comunitat científica internacional
De revistes científiques	10 primeres revistes en el Ranking JCR Social Sciences (2012) en Education & Educational Research
	Totes les revistes de Tecnologia Educativa en el Ranking JCR Social Sciences (2012) en Education & Educational Research
Recomanacions, resolucions, informacions, avaluacions	Organismes nacionals i internacionals de referència bàsica: <ul style="list-style-type: none"> - Polítiques i directrius de la UE en matèria d'educació, inclusió digital i social, i cohesió social. - Documents del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España - Documentació del Gobierno de Aragón - Documentació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Documentació i informació dels centres investigats	Documents oficials interns dels centres: - Memòries anuals - Resultats acadèmics dels darrers cursos Documents oficials de caràcter extern: - Articles publicats a la premsa
--	--

Desenvolupament de l'anàlisi bibliogràfica i documental:

- Revisió de literatura científica en les principals bases de dades de ciències socials tals com ERIC i ISI Web of Knowledge. D'altra banda, revisió de bases de dades específiques a la base de dades de la University of Calgary (Alberta, Canadà): Education Research Complete i Urban Studies Abstracts. Per tal de fer la cerca, s'han escollit diverses paraules clau i combinacions d'aquestes que situen l'estat de la qüestió:

Bloc 1: Education & Social Exclusion, Education & Deprived neighbourhoods/areas, Education & rural areas, Education & inequality, Education & social inequality, Education & family involvement, Education & Community involvement/participation i Education & dialogic learning.

Bloc 2: ICT & learning process, ICT & dialogic learning, ICT & rural school, ICT & Deprived neighbourhoods / areas, ICT & educational inequality, ICT & social inequality, ICT & family involvement, ICT & community involvement / participation, ICT & improve results, ICT & academic achievement, ICT & education success i ICT & overcome inequalities.

Bloc 3: Family involvement & improve results, Family involvement & overcome, inequalities, Family involvement & environment transformation, Family involvement & social transformation, Family involvement & academic achievement i Family involvement & education success.

Bloc 4: Community involvement / participation & academic achievement, Community involvement / participation & education success, Community involvement / participation & improve results, Community involvement / participation & overcome inequalities, Community involvement/participation & educational inequality, Community involvement / participation & social inequality, Community involvement / participation & environment transformation i Community involvement / participation & social transformation.

Bloc 5: Learning communities & academic achievement, Learning communities & education success, Learning communities & overcome inequalities, Rural areas & overcome inequalities, Rural areas & academic achievement, Rural areas & education success, Deprived neighbourhoods / areas & overcome

inequalities, Deprived neighbourhoods / areas & academic achievement i
Deprived neighbourhoods/areas & education success.

- Revisió de llibres i capítols de llibres dels autors i les autores més rellevants de la Comunitat Científica Internacional, publicats en editorials de prestigi internacional.
- Revisió de les 10 primeres revistes en el Ranking de Journal Citation Reports – Social Science Edition (2012) en el camp d'“Education & Educational Research”: *Review of educational research, Learning and instruction, American educational research journal, Journal of the learning sciences, Academy of Management Learning & Education, Educational researcher, Computers & education, Educational research review, Journal of research in science teaching i Reading research quarterly.*
- Revisió de totes les revistes vinculades a Tecnologia Educativa en el Ranking de Journal Citation Reports – Social Science Edition (2012) en el camp d'“Education & Educational Research”: *Australasian Journal of Educational Technology, British journal of educational Technology, Educational technology & society, Educational technology research and development, Journal of Science Education and Technology i Technology Pedagogy and Education.*
- Revisió de recomanacions, resolucions, informacions, avaluacions d'organismes nacionals i internacionals de referència bàsica per a la temàtica que ens ocupa. Concretament, s'ha revisat documentació referida a les polítiques i directrius de la UE en matèria d'educació, inclosió digital i social, i cohesió social. D'altra banda, s'ha fet revisió de documents del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, també documentació del Gobierno de Aragón i del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Documentació i informació relacionada amb els dos centres educatius investigats. L'anàlisi de documentació (Denzin i Lincoln, 2013) consisteix a examinar documents escrits que permetin aportar informació d'utilitat que no és fàcil d'obtenir per altres mitjans, com per exemple, esdeveniments que han tingut lloc abans de començar l'estudi. En aquest sentit, s'han revisat documents oficials interns dels centres tals com memòries anuals i resultats acadèmics dels darrers cursos. Per últim, és destacable una altra font documental que s'ha revisat, i que la conformen els documents oficials de caràcter extern tals com articles publicats a la premsa que han servit per exemplificar l'evolució i la transformació produïda als centres.

4.3.2. Població i mostra de la investigació

La població d'aquesta investigació la conformen membres dels diversos col·lectius implicats en dues Comunitats d'Aprenentatge: el Colegio Público de Ariño i l'Escola Mediterrani, situats, com hem esmentat en el capítol anterior, en una zona d'àmbit rural (Ariño) i en un barri d'extraradi de Tarragona (Campclar).

Així doncs, per tal de fer partícips tots els col·lectius representats a l'escola, la informació per al desenvolupament d'aquesta tesi doctoral ha estat proporcionada per alumnat d'ambdues escoles, professorat i membres de l'equip directiu, familiars d'alumnes que participen en el dia a dia dels centres educatius i altres persones voluntàries de la comunitat vinculades a ambdues escoles.

La mostra de la investigació queda conformada, d'aquesta manera, per totes les persones que han participat en les diverses tècniques d'investigació desenvolupades. En el cas del Colegio Público de Ariño, la mostra inclou els següents informants:

- Dos membres de l'equip directiu del centre, que a la vegada són els tutors del segon cicle d'Educació Infantil i de Cicle Superior.
- Dos membres del claustre de professorat, la tutora del Cicle Inicial i la del Cicle Mitjà.
- Una familiar, mare del centre, que participa activament
- Dos membres de la comunitat, mares d'ex-alumnes del centre educatiu i que participen com a voluntàries a la Comunitat d'Aprenentatge
- Dos estudiants del Cicle Superior, d'origen espanyol
- Un estudiant del Cicle Superior, d'origen estranger
- Un estudiant del Cicle Mitjà, d'origen estranger
- Tots els i les estudiants del Cicle Superior (11 alumnes)
- Disset mares i un pare del centre educatiu, participants a l'activitat de Tertúlia-cafè

En total: 4 mestres (dos d'aquests membres de l'equip directiu del centre), 19 familiars, 2 voluntàries de la comunitat i 12 alumnes de l'escola.

D'altra banda, la mostra de l'Escola Mediterrani està composta per:

- Dues mestres del centre, membres de l'equip directiu
- Tres mestres del centre (la tutora de 3r nivell, la mestra d'educació especial i la coordinadora TIC de l'escola)
- Una voluntària de la comunitat d'ètnia gitana que participa als Grups Interactius de 3r nivell

- Una voluntària de la comunitat que participa als Grups Interactius de 3r nivell
- Una mare d'alumnes de l'escola, d'ètnia gitana, que participa als Grups Interactius de 3r nivell
- Disset estudiants de 3r nivell

En total: 5 mestres (dues d'aquestes membres de l'equip directiu del centre), 1 familiar, 2 voluntàries de la comunitat i 17 alumnes de l'escola.

Els criteris que han regit la selecció de la mostra són diferents en cada un dels dos centres educatius investigats tot i que la voluntat de seleccionar dos membres de l'equip directiu de cada una de les escoles sí que és un criteri compartit, en tant que s'ha pretès, en ambdós casos conèixer les visions i comptar amb les aportacions dels membres que van impulsar la transformació de cada un dels centres. D'altra banda, descrivim a continuació els criteris específics de cada una de les escoles.

En el cas del Colegio Público de Ariño, la voluntat de conèixer com es va endegar el projecte d'integració de les TIC al centre i la transformació en Comunitat d'Aprenentatge, fa aproximadament una dècada (curs 2002-2003), generaven la necessitat de seleccionar professorat i persones de la comunitat que haguessin viscut la transformació del centre l'esmentat curs acadèmic 2002-2003. D'aquesta manera, es van seleccionar els dos membres de l'equip directiu, que d'altra banda, són tutors de dos cicles diferents, com hem anomenat anteriorment i també dues dones d'Ariño que en el curs 2002-2003 tenien els seus fills i filles al centre educatiu i varen participar activament en la transformació de l'escola. A més, aquestes dues persones continuen essent voluntàries a l'escola.

No obstant això, a banda de comptar amb aquestes persones que compten amb el coneixement de com es va produir la transformació, volíem entrevistar dos altres membres del claustre de professorat que no varen viure el procés de transformació de l'escola però que actualment hi exerceixen docència i que integren les TIC en la seva pràctica diària. En aquest cas, es va seleccionar dues mestres que, a més a més, són les tutores dels cicles inicial i mitjà de l'escola, conformant així una mostra que representa tots els cicles del centre escolar. De la mateixa manera, també volíem comptar amb les aportacions d'un familiar del centre que no visqués la transformació del curs 2002-2003 però que actualment participés activament en la vida de l'escola i és per aquest motiu que es va seleccionar una altra mare de l'escola amb aquest perfil. Per tant, aquesta mare, juntament amb les dues mares d'ex-alumnes del centre conformaven un perfil de familiars del centre però, a la vegada, de persones voluntàries en aquest.

Pel que fa al col·lectiu de l'alumnat, i atenent els anys de funcionament del centre com a Comunitat d'Aprenentatge, es va creure oportú seleccionar majoritàriament estudiants de cycle superior en tant que són els que porten més anys experimentant l'ús dialògic de les TIC a l'aula i la participació de la comunitat al centre. D'altra banda, tenint en compte que el poble d'Ariño es conforma com una localitat amb un fort percentatge de població immigrada per qüestions socioeconòmiques es va creure oportú acotar el perfil d'aquests estudiants al seu origen estranger. Així doncs, finalment, la mostra per als relats comunicatius de vida va quedar conformada per dos estudiants de cycle superior d'origen espanyol, un estudiant del mateix cycle però d'origen estranger i un estudiant de cycle mitjà d'origen estranger.

També cal destacar que la voluntat de comptar amb les opinions i consideracions de tot l'alumnat del cycle superior ens va conduir a realitzar un grup de discussió amb tots els estudiants de l'esmentat cycle així com també una observació comunicativa en aquest nivell. De la mateixa manera, el criteri de conèixer més àmpliament i amb més profunditat les consideracions de les famílies de l'escola ens va portar a seleccionar l'activitat de formació de familiars de Tertúlia-cafè, en la qual participen disset familiars de l'escola per a realitzar un grup de discussió.

En el cas de l'Escola Mediterrani, cal destacar en primer lloc, que es va entrevistar dos membres de l'equip directiu, com hem esmentat anteriorment, i a més a més, es va establir com a criteri de selecció de la mostra, aplicar les tècniques de recollida d'informació en totes les persones vinculades al 3r nivell d'educació primària, en tant que és on s'ha desenvolupat l'experiència pilot d'integració dialògica de les TIC amb la participació de la comunitat, a través dels Grups Interactius, a l'àrea de Medi natural, social i cultural.

Així doncs, va ser aquest criteri el que finalment ens va conduir a seleccionar totes les persones del col·lectiu de mestres implicades a l'aula de 3r nivell (la mestra tutora i la mestra de suport), tres persones voluntàries a l'aula (una mare del centre d'ètnia gitana i dues voluntàries de la comunitat amb perfils diferents, una d'elles d'ètnia gitana) i la mestra coordinadora del projecte TIC de l'escola, pel seu coneixement sobre la integració de les tecnologies al centre.

D'altra banda, i seguint el mateix criteri, es pretenia comptar amb les veus de tots els i les alumnes del 3r nivell (22 alumnes) tot i que finalment varen ésser 17 els informants seleccionats atenent el permís de les famílies per a realitzar els relats comunicatius de vida. De la mateixa manera, van ésser aquests 17 alumnes els que van participar en dos grups de discussió per tal d'aprofundir en la comprensió del procés viscut a l'aula i en el dia a dia de l'escola des de la transformació d'aquesta.

Per últim, cal destacar que cada un dels perfils de les persones pertanyents a la mostra seleccionada es descriuen al següent apartat, on també es fa referència a les tècniques de recollida de dades en què ha participat cada una d'aquestes persones.

4.3.3. Tècniques de recollida de dades

Per a la recollida de la informació s'ha utilitzat una combinació de tècniques amb l'objectiu d'assolir els objectius plantejats i dotar de científicitat els resultats. Les tècniques emprades han estat: relats comunicatius de vida quotidiana, grups de discussió comunicatius, entrevistes semiestructurades i observacions comunicatives. Així doncs, tres de les tècniques que s'han fet servir són específicament comunicatives (relats comunicatius de vida quotidiana, grups de discussió comunicatius i observacions comunicatives) i, en canvi, les entrevistes semiestructurades s'han desenvolupat amb orientació comunicativa (Gómez et al., 2006; Aubert, Melgar i Valls, 2011). La informació que s'ha recollit a partir d'aquestes tècniques es complementa amb l'anàlisi bibliogràfica i documental ja esmentada.

A continuació, es presenta la descripció de cada una de les tècniques de recollida de dades utilitzada, argumentant a la vegada l'objectiu amb què han estat seleccionades.

• **Relat comunicatiu de vida quotidiana**

El relat comunicatiu de vida quotidiana pretén realitzar una narració reflexionada de la vida quotidiana de la persona investigada, a través del diàleg entre aquesta i la persona que investiga. A diferència del relat de vida tradicional, en el qual es parteix d'una relació entre persona experta i persona relatora; en el comunicatiu es tracta d'un procés comunicatiu entre ambdues persones amb l'objectiu d'arribar a una entesa i reflexió de la seva vida quotidiana. En el procés, es pretén recollir els pensaments, les reflexions, les maneres d'actuar i les interaccions amb què la persona elabora les seves construccions socials i les aplica per a resoldre situacions concretes de la seva vida quotidiana (Aubert, Melgar i Valls, 2011).

En el desenvolupament del projecte s'ha escollit aquesta tècnica com la més adequada per recollir les veus d'alumnat del centre, atenent la necessitat de comprendre com es desenvolupa el projecte al centre, conèixer les seves vivències en relació a la seva escolarització, les expectatives educatives i el dia a dia a l'aula.

D'aquesta manera, al centre educatiu situat en l'àrea rural s'han realitzat 4 relats comunicatius de vida quotidiana a alumnat del centre de tercer cicle i, al

centre situat en un entorn d'extraradi, s'han realitzat 17 relats comunicatius de vida quotidiana a alumnat de 3r de primària (per a veure el guió anar a l'annex 1).

Els relats comunicatius de vida s'han audioenregistrat i, posteriorment, transcrit per a l'anàlisi i codificació pertinents.

• **Grup de discussió comunicatiu**

El grup de discussió es planteja amb l'objectiu de posar en consonància la subjectivitat individual amb la de grup. Es desenvolupa a partir d'un diàleg igualitari entre un conjunt de persones que comparteixen un nexa en comú i que coincideixen regularment en un espai (Aubert, Melgar i Valls, 2011). En aquesta investigació, el nexa esdevé el fet de ser companys i companyes d'escola o bé familiars d'alumnat del centre educatiu o altres agents de la comunitat.

L'objectiu d'emprar aquesta tècnica respon a la pretensió de descriure i comprendre les percepcions sobre les accions que es desenvolupa a les dues Comunitats d'Aprenentatge investigades i, per tant, recollir informació referida a les necessitats, interessos i preocupacions de l'alumnat, famílies i altres agents de la comunitat que es troben en el dia a dia del centre.

En el cas de l'escola situada en l'àmbit rural, s'han dut a terme 2 grups de discussió comunicatius: un amb alumnat del cicle superior del centre i un altre, amb les persones adultes (familiars i altres agents de la comunitat) participants a la sessió de tertúlia-cafè que es realitza setmanalment a l'escola.

Pel que fa a l'escola d'extraradi, s'han realitzat 2 grups de discussió amb alumnat del 3r curs de primària del centre amb l'objectiu d'obtenir més informació i un major aprofundiment en les percepcions i vivències de l'alumnat que durant un curs acadèmic ha treballat amb les TIC de manera interactiva i amb el suport de persones de la comunitat (per a veure el guió anar a l'annex 1).

En aquest cas, els grups de discussió també s'han audioenregistrat i, posteriorment, transcrit per a l'anàlisi i codificació pertinents.

• **Entrevista semiestructurada**

Ens permet recollir informacions verbals personalitzades referides a qüestions d'interès per al projecte. Es tracta d'una tècnica que hem determinat prèviament per tal d'orientar la conversa però suficientment oberta per a la lliure explicació de les persona que entrevistem i el sorgiment d'aspectes no

previstos inicialment. L'entrevista semiestructurada ha estat una tècnica àmpliament emprada en la investigació qualitativa (Rapley, 2001).

D'altra banda, com hem esmentat anteriorment, les entrevistes que hem realitzat en el marc d'aquesta recerca compten amb una orientació comunicativa en la seva aplicació, que consisteix en el caràcter de la comunicació entre la persona entrevistada i la persona que entrevista. Així doncs, tot i que l'entrevista se centra en les opinions i valoracions de les persones investigades, la persona investigadora compta amb la possibilitat d'aportar coneixements científics i dialogar amb la persona entrevistada des d'un posicionament igualitari.

A partir de la realització d'aquestes entrevistes, s'ha pogut extreure informació referida a la percepció dels diferents col·lectius que participen en el dia a dia de l'escola (professorat, equip directiu, familiars i voluntariat) en relació a les pràctiques educatives vinculades a la tecnologia educativa, a la pròpia participació en el sí de l'aula i, per tant, observar de quina manera ambdues variables contribueixen o no a un major aprenentatge dels nens i nenes i a una superació de desigualtats (per a veure el guió anar a l'annex 1).

D'aquesta manera, al Colegio Público de Ariño s'han realitzat 7 entrevistes semiestructurades: 4 a professorat del centre i 3 a familiars voluntaris que hi participen activament; i a l'Escola Mediterrani, s'han realitzat 8 entrevistes semi-estructurades als col·lectius de professorat, familiars i voluntariat. Amb aquestes entrevistes s'ha obtingut coneixement sobre la percepció existent per part dels diversos col·lectius en relació a les pràctiques educatives vinculades a la tecnologia educativa, la seva repercussió en l'aprenentatge de l'alumnat i la seva ajuda a la superació de desigualtats.

Les entrevistes semiestructurades s'han audioenregistrat i, posteriorment, transcrit per a l'anàlisi i codificació pertinents.

• **Observació comunicativa**

L'observació comunicativa esdevé una estratègia de recollida d'informació que possibilita a la persona investigadora ésser present en la realitat a estudiar. Es diferencia de l'observació participant en tant que en la comunicativa, pròpia de la metodologia comunicativa, la persona que observa i el subjecte o subjectes de la realitat que és observada comparteixen els significats i interpretacions de les seves motivacions, actituds i accions, des d'un diàleg igualitari. És a través d'aquest diàleg que les persones posen en comú les apreciacions per arribar a consensos (Gómez, Puigvert i Flecha, 2011).

L'objectiu de la tècnica d'observació comunicativa és recollir actituds, comportaments, expressions, habilitats i destreses de les persones en situacions de participació o interacció i, en el cas que ens ocupa, s'han realitzat observacions a l'aula de cicle superior (centre rural) i a tercer de primària (entorn d'extraradi) en les quals interactuen l'alumnat, el professorat i el voluntariat que entra a l'aula. El context en el qual s'empra aquesta tècnica ha de ser el lloc habitual on es desenvolupa l'activitat a estudiar i, és per aquest motiu, que hem escollit l'aula.

Per tal de realitzar l'observació s'ha elaborat un llistat sobre els aspectes més importants de la situació a analitzar. En l'observació, s'han pres notes de camp a mà, les quals han estat reelaborades posteriorment incloent-hi els detalls descriptius i les consideracions o explicacions complementàries (per veure el llistat anar a l'annex 1).

Les dues observacions comunicatives realitzades han facilitat el coneixement directe de les situacions a les que s'ha fet referència en les entrevistes, en els relats de vida quotidiana i en els grups de discussió.

Després de la descripció de les tècniques utilitzades, és important destacar que per tal de validar tots els instruments de recollida de la informació que s'han presentat, s'ha comptat amb el judici d'una doctora per la University of Harvard i una doctora per la University of Wisconsin-Madison, essent totes dues persones expertes en l'ús de la metodologia comunicativa.

A continuació, presentem una taula resum de les tècniques emprades per a la recollida de la informació (Taula 1) a cada un dels centres educatius investigats i, seguidament, una taula (Taula 2) que mostra les diverses tècniques desenvolupades per a la recollida de la informació, atenent al codi emprat per a la identificació i la descripció del perfil de les persones investigades.

Taula 1. Quadre resum de les tècniques desenvolupades per a la recollida d'informació

	Centre educatiu entorn rural	Centre educatiu entorn extraradi
Entrevistes semi-estructurades	7	8
Relats comunicatius de vida quotidiana	4	17
Grups de discussió	2	2
Observacions comunicatives	1	1
TOTAL per centre	14	28
TOTAL INVESTIGACIÓ:	42	

Taula 2. Tècniques desenvolupades per a la recollida d'informació

CENTRE EDUCATIU SITUAT EN UN ENTORN RURAL				
	Tècnica	Codi	Pseudònim	Descripció
1	Entrevista semiestructurada	PEH	Javier	Mestre tutor de tercer cicle. Director del centre educatiu des de 1989. Va ser l'impulsor de la transformació al centre.
2	Entrevista semiestructurada	PED	Luísa	Mestra tutora d'Educació Infantil. Membre de l'equip directiu. Va viure el procés de transformació.
3	Entrevista semiestructurada	PED2	Victoria	Mestra tutora de segon cicle. Porta dos cursos al centre. No va viure el procés de transformació de l'escola.
4	Entrevista semiestructurada	PED3	Cecilia	Mestra tutora del primer cicle. Porta tres cursos al centre. No va viure el procés de transformació de l'escola.
5	Entrevista semiestructurada	FED	Remedios	Mare que va viure la transformació de centre. Les seves filles cursen actualment estudis superiors. Voluntària del centre. Laboralment activa.
6	Entrevista semiestructurada	FED2	Ángeles	Mare que va viure la transformació del centre. Té un fill que actualment cursa estudis universitaris i una filla a secundària. Voluntària del centre. Laboralment activa.
7	Entrevista semiestructurada	FED3	Silvia	Mare d'una nena de P3. Primer curs en al centre educatiu. Membre de l'AMPA i voluntària del centre.
8	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARH	Jorge	Alumne de tercer cicle (6è). 12 anys. Origen espanyol.
9	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARH2	Pedro	Alumne de tercer cicle (6è). 11 anys. Origen espanyol.

10	Relat comunicatiu vida quotidiana	AIRH	Bryan	Alumne de segon cicle (3r). 9 anys. Origen polonès.
11	Relat comunicatiu vida quotidiana	AIRH2	Matt	Alumne de tercer cicle (5è). 10 anys. Origen polonès.
12	Grup de discussió	AGD		Jorge: alumne de 6è. Origen espanyol. Pedro: alumne de 6è. Origen espanyol. Iván: alumne de 6è. Origen espanyol. Samuel: alumne de 6è. Origen espanyol. José Antonio: alumne de 6è. Origen espanyol. Adrián: alumne de 6è. Origen espanyol. Matt: alumne de 5è. Origen polonès. Julio: alumne de 5è. Origen espanyol. Ainhoa: alumna de 5è. Origen espanyol. Emilia: alumna de 5è. Origen espanyol. Alberto: alumne de 5è. Origen espanyol.
13	Grup de discussió	FGD		22 participants: director del centre, tutora de segon cicle, dues persones voluntàries del centre que ja no tenen fills/es al centre, disset mares i un pare del centre educatiu.
14	Observació a l'aula	OB1		Participen un professor, una professora, dues mares voluntàries i els onze alumnes del tercer cicle. Sessió d'aula i sessió de Grups Interactius.
15	Observació a l'aula	OB2		Participen la mestra tutora, la mestra de suport, una mare voluntària, dues estudiants voluntàries i els vint-i-dos alumnes de tercer curs. Sessió d'aula i sessió de Grups Interactius.

CENTRE EDUCATIU SITUAT EN UN ENTORN URBÀ D'EXTRARADI				
	Tècnica	Codi	Pseudònim	Descripció
16	Entrevista semiestructurada	PEMER	Montse	Directora del centre educatiu. Membre de l'equip directiu impulsor del projecte Comunitats d'Aprenentatge a l'escola, on hi treballa des de fa 13 anys i en porta 5 a l'equip directiu.
17	Entrevista semiestructurada	PEMER2	Laia	Cap d'Estudis del centre educatiu. Membre de l'equip de direcció impulsor del projecte Comunitats d'Aprenentatge a l'escola, on hi treballa des de fa 9 anys i en porta 5 a l'equip directiu.
18	Entrevista semiestructurada	PEMER3	Carmen	Mestra tutora de tercer nivell. Treballa el centre des de fa 12 cursos.
19	Entrevista semiestructurada	PEMER4	Núria	Mestra d'educació especial de l'escola. Treballa al centre des de fa 2 anys.
20	Entrevista semiestructurada	PEMER5	Helena	Mestra coordinadora de TIC de l'escola. tutora de tercer nivell. Treballa el centre des de fa 23 cursos.
21	Entrevista semiestructurada	FEMER	Soraya	Mare d'ètnia gitana de 3 estudiants de l'escola als cursos P5, 3r i 6è. Voluntària del centre. Laboralment activa.
22	Entrevista semiestructurada	VEMER	María	Voluntària a 3r nivell d'Educació Primària de l'escola. Integradora social i d'ètnia gitana.
23	Entrevista semiestructurada	VEMER2	Sol	Voluntària a 3r nivell d'Educació Primària de l'escola. Estudiant d'Educació Primària.
24	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX	Alba	Alumna de tercer curs. 9 anys. Ètnia gitana.
25	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARHEX	Pablo	Alumne de tercer curs. 8 anys. Ètnia gitana.

26	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARHEX2	Jaime	Alumne de tercer curs. 8 anys. Ètnia gitana.
27	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX2	Verónica	Alumna de tercer curs. 8 anys. Ètnia gitana.
28	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX3	Jennifer	Alumna de tercer curs. 9 anys. Ètnia gitana.
29	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX4	Saray	Alumna de tercer curs. 8 anys. Ètnia gitana.
30	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX5	Jasmin	Alumna de tercer curs. 8 anys. Origen marroquí (fa 5 anys que viu a Catalunya).
31	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARHEX3	Alejandro	Alumne de tercer curs. 9 anys. Ètnia gitana.
32	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX6	Fadwa	Alumna de tercer curs. 9 anys. La seva mare és marroquina.
33	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX7	Fátima	Alumna de tercer curs. 9 anys. D'origen marroquí.
34	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARHEX4	Jesús	Alumne de tercer curs. 9 anys. Ètnia gitana.
35	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARHEX5	Mohamed	Alumne de tercer curs. 9 anys. D'origen marroquí.
36	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARHEX6	Antonio	Alumne de tercer curs. 8 anys. Ètnia gitana.
37	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX8	Lorena	Alumna de tercer curs. 9 anys. El seu pare és d'ètnia gitana.
38	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX9	Maroua	Alumna de tercer curs. 9 anys. D'origen marroquí.
39	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX10	Nerea	Alumna de tercer curs. 9 anys. Ètnia gitana.
40	Relat comunicatiu vida quotidiana	ARDEX11	Inma	Alumna de tercer curs. 9 anys. Ètnia gitana.
41	Grup de discussió	AGDEX		ARHEX3, ARHEX6, ARDEX8, ARDEX10, ARHEX2, ARDEX2, ARDEX6, ARDEX7 i ARDEX11
42	Grup de discussió	AGDEX2		ARDEX, ARHEX, ARDEX9, ARDEX4, ARDEX5, ARDEX3, ARHEX4 i ARHEX5

4.3.4. Anàlisi comunicativa de dades

Després de la recollida de la informació a partir de les diverses tècniques que hem esmentat, s'ha procedit a l'anàlisi d'aquesta. Recollint les veus de persones representatives de cada un dels col·lectius que ens interessava estudiar: familiars, professorat, alumnat i voluntariat es pretén identificar quin ha estat l'impacte de la transformació dels centres estudiats en la millora dels resultats acadèmics, la cohesió social i la superació de desigualtats.

Per tal de realitzar l'anàlisi qualitativa de la informació, hem transcrit tota la informació enregistrada a través de la veu, l'hem codificat i l'hem agrupat amb la intenció de descriure-la i interpretar-la posteriorment.

En acord amb la metodologia comunicativa, l'anàlisi s'organitza al voltant de dos components: les dimensions exclusores (referides a les barreres que impedeixen la transformació) i les transformadores (que ens mostren les maneres de superar aquestes barreres).

Les dimensions exclusores i transformadores es defineixen en relació a les categories d'anàlisi definides. En aquesta recerca, s'han establert 7 categories d'anàlisi, les que corresponen als principis de l'aprenentatge dialògic: diàleg igualitari (DI), intel·ligència cultural (IC), transformació (TR), creació de sentit (CS), dimensió instrumental (DI), solidaritat (SD) i igualtat de diferències (ID).

La taula 3 reflecteix la matriu d'anàlisi que s'ha elaborat, amb la codificació corresponent en els encreuaments de les categories amb les dimensions exclusora i transformadora.

Taula 3. Matriu d'anàlisi

Categories	DI	IC	TR	DI	CS	SD	ID
Dimensions							
Dimensió exclusora	1	3	5	7	9	11	13
Dimensió transformadora	2	4	6	8	10	12	14

• Fileres

A les fileres d'aquesta matriu, situem la classificació entre dimensions exclusores i dimensions transformadores, que s'encreuen amb cada una de les columnes (categories).

La distinció entre les dimensions exclusora i transformadora dels diversos aspectes tinguts en compte en el projecte es duu a terme a partir de les veus de les persones que han participat en la recerca, la qual cosa permet una comprensió més profunda de la realitat a la vegada que informa dels elements facilitadors de canvi i millores (Gómez et al., 2006).

Dimensió exclusora:

La dimensió exclusora engloba les barreres que experimenta una persona o un col·lectiu de persones que contribueixen a reproduir les desigualtats socials i que no permeten la transformació. En la investigació que ens ocupa, la dimensió exclusora es concreta en les dificultats que es troben per a exercir el diàleg igualitari, la manca de reconeixement de la intel·ligència cultural, els obstacles per a la transformació, dificultats per a la creació de sentit, dèficits en l'aprenentatge instrumental, actuacions de manca de solidaritat i falta de respecte a la igualtat de diferències.

Dimensió transformadora:

Es defineix a partir de la dimensió exclusora i, contràriament a aquesta, fa referència a tot allò que possibilita la creació de vies de transformació social per a superar les barreres. En aquest cas, la dimensió transformadora inclou l'exercici del diàleg igualitari, el reconeixement de la intel·ligència cultural, una aposta per accions transformadores, processos en què sigui possible la creació de sentit, un enfortiment de l'aprenentatge instrumental, actuacions solidàries i de reconeixement de la igualtat de diferències.

• Columnes

Les columnes de la matriu reflecteixen les categories que hem esmentat anteriorment.

Diàleg igualitari: en aquesta categoria s'han identificat les diverses aportacions, comentaris, opinions, intervencions, etc. que fan referència al procés del diàleg igualitari. D'aquesta manera, s'han categoritzat dins la dimensió exclusora totes les aportacions que mostren dificultats per a que aquest diàleg igualitari sigui possible i, contràriament, es reconeixen com a transformadores les aportacions que reflecteixen interaccions basades en aquesta igualtat.

Intel·ligència cultural: es tracta d'una categoria on s'han tingut en compte les diverses aportacions, comentaris, opinions, intervencions, etc. referides al reconeixement o no de la intel·ligència cultural en el sí del centre educatiu. Així doncs, en la dimensió exclusora es posen de manifest les actuacions i aportacions que no inclouen la intel·ligència cultural de les persones del propi centre i de la comunitat i l'entorn i, en canvi, en la dimensió transformadora s'han inclòs aquells fets i accions que sí que reflecteixen el reconeixement i les aportacions de la intel·ligència cultural de totes les persones de l'entorn.

Transformació: aquesta categoria recull les actuacions i aportacions referides a la possibilitat o no de transformació. D'aquesta manera, en la dimensió exclusora s'inclouen les accions que no procuren la transformació i que compten amb una tendència a la reproducció de les desigualtats socials mentre que, en canvi, a la dimensió transformadora es tenen en compte les que aposten per una transformació a partir de l'educació, les quals s'esdevenen al centre educatiu però que també transcendeixen a l'entorn.

Creació de sentit: en aquesta categoria s'inclouen totes aquelles aportacions, comentaris, opinions i observacions que permeten analitzar si els diversos procediments i actuacions creen sentit en la comunitat educativa en general i en l'entorn. En la dimensió exclusora, es recullen aquelles experiències, comentaris, aportacions en què les persones no atorguen sentit ni relacionen les experiències que es viuen al centre educatiu amb les pròpies vides, la qual cosa suposa una manca de connexió. Per contra, en la dimensió transformadora, es recullen les connexions de les experiències que es viuen al centre educatiu amb la pròpia vida, amb els propis somnis, la qual cosa procura la creació de sentit.

Dimensió instrumental: en aquesta categoria s'engloben totes les referències a la dimensió instrumental de l'aprenentatge com a requisit per a que es produeixi un augment de l'aprenentatge en general. D'aquesta manera, en la dimensió exclusora de la categoria, es tenen en compte totes les aportacions que mostren una disminució de l'aprenentatge o bé un fracàs en la dimensió instrumental de l'aprenentatge dels nens i les nenes. D'altra banda, en la dimensió transformadora, es recullen totes les actuacions, opinions, comentaris i observacions que suposen altes expectatives en tot l'alumnat i que reforcen i incrementen l'aprenentatge instrumental.

Solidaritat: la categoria de solidaritat recull aportacions, reflexions, comentaris i actuacions que mostren solidaritat o insolidaritat entre els diversos membres que conformen la comunitat educativa: professorat, familiars, alumnat, voluntariat i altres agents de l'entorn. En la seva dimensió exclusora, es recullen les pràctiques i actuacions que no demostren accions solidàries i, per contra, la dimensió transformadora identifica aquelles accions o iniciatives que

procuren la solidaritat i que contenen elements com l'ajuda mútua, la col·laboració o la cooperació.

Igualtat de diferències: la darrera categoria ens situa en totes aquelles actuacions, experiències, comentaris, reflexions... que mostren si existeix o no una igualtat de diferències. Així doncs, en la dimensió exclusora s'inclouen els plantejaments i accions que no permeten una igualtat d'oportunitats i de resultats i que, per tant, discriminen determinat alumnat. Per contra, la dimensió transformadora inclou aquelles experiències i accions que lluny de reproduir desigualtats o relativitzar les diferències, atenen totes les particularitats de cada nen i nena respectant les diferències individuals però apostant per la igualtat.

4.3.5. Criteris de rigor científic

En el disseny d'aquesta investigació s'han tingut en consideració una sèrie de criteris de rigor que permeten atorgar una major qualitat a la investigació. En aquest sentit, s'ha realitzat una triangulació de subjectes, de tècniques i de teoria; s'ha comptat amb el judici crític de persones expertes, s'han realitzat dos consells assessors i s'ha perllongat el temps en la investigació; tots ells aspectes que suposen una major credibilitat i rigor a la investigació realitzada.

En primer lloc, si atenem a la triangulació de la informació, cal destacar que en el marc d'aquesta tesi doctoral, la triangulació no només s'ha referit a l'ús de múltiples formes de mètodes de recerca qualitatives, la qual cosa aporta més seguretat i un major aprofundiment en la comprensió del fenomen estudiat, sinó que, a més a més, s'ha basat en l'objectiu de promoure el canvi i la transformació social (Denzin, 2012).

Concretament, s'ha realitzat, com hem esmentat anteriorment, una triangulació de subjectes, de tècniques i de teoria. Així doncs, pel que fa a la triangulació de subjectes, el treball de camp ha comptat amb les veus de persones dels diversos col·lectius implicats en els centres educatius, tals com membres dels equips de professorat, familiars d'alumnat de les escoles investigades, persones voluntàries de la comunitat i també els propis alumnes. Per tant, s'ha comptat amb una diversitat de perfils que ha permès aquesta triangulació.

D'altra banda, la triangulació de les tècniques de recollida de dades es fa palesa en tant que s'ha comptat amb una diversitat d'aquestes: entrevistes semiestructurades, relats comunicatius de vida quotidiana, grups de discussió i observacions comunicatives. A més, atenent que hem emprat la metodologia comunicativa, cal destacar que s'ha parat una especial atenció a la racionalitat comunicativa, en tant que en la realització de les tècniques s'han incorporat els coneixements científics disponibles a la comunitat científica internacional per tal

de debatre'ls amb les persones investigades. Aquest fet ha permès que l'agència humana adquirís la seva plena dimensió transformadora, la qual cosa també atorga un coneixement més complet a la persona investigadora (Gómez et al., 2006).

Quant a la triangulació de teories, cal dir que aquesta s'ha fonamentat en la inclusió de diverses disciplines teòriques tals com l'educació, la sociologia i la psicologia, la qual cosa ha permès oferir un marc teòric molt ampli i interdisciplinari el qual, com hem esmentat, s'ha incorporat en la realització de les tècniques de recollida de dades.

En segon lloc, cal destacar que les tècniques de recollida d'informació han comptat amb la validació de persones expertes en metodologia comunicativa, com ja hem apuntat en un apartat anterior d'aquest capítol, la qual cosa ha permès comptar amb aquest judici crític.

En tercer lloc, els consells assessors que s'han realitzat tant al Colegio Público de Ariño com a l'Escola Mediterrani i que han comptat amb la participació de representants dels diversos col·lectius implicats en la investigació, han suposat un element més de rigor científic. En aquest sentit, la veu de les persones participants ha permès comprovar la interpretació dels significats i dels resultats així com també les conclusions generades. D'aquesta manera, els consells assessors han esdevingut un mecanisme de control de la correspondència entre la informació recollida i les inferències i interpretacions que s'han realitzat d'aquesta.

Per últim, el fet de comptar amb una investigació perllongada en el temps, en tant que els resultats han estat recollits al llarg de tres cursos acadèmics ha permès un major acostament a la realitat dels centres educatius investigats aportant, per tant, major credibilitat i rigor a la investigació.

4.4. Aspectes ètics de la investigació

En aquest darrer apartat exposem els aspectes ètics que s'han tingut en consideració al llarg de la investigació, la qual cosa adquireix especial rellevància en la investigació social i educativa.

D'aquesta manera, en primer lloc i tenint en compte que el treball de camp ha implicat la recollida de dades de tipus personal tant de persones adultes com de menors d'edat, es garanteix el respecte a la intimitat dels participants en la investigació a través de l'ús de codis i pseudònims.

En segon lloc, cal destacar que s'ha informat dels objectius de la investigació a totes les persones investigades, essent els pares i mares o bé els representants legals qui han assumit aquest rol en el cas dels menors d'edat que han participat.

Per últim, cal fer esment a l'ús responsable que s'ha fet dels fons públics que han donat suport a aquesta investigació, fruit de la Beca de Recerca Predoctoral atorgada per la Universitat Rovira i Virgili a la persona investigadora. En aquest sentit, destaca la voluntat que aquesta tesi doctoral no només sigui el resultat d'un procés de formació acadèmica i personal sinó una contribució a la comunitat científica amb impacte social i en pro de la transformació de la societat.

CAPÍTOL 5. RESULTATS I DISCUSSIÓ DEL TREBALL DE CAMP

En aquest capítol desenvolupem una anàlisi i discussió dels resultats que s'han trobat en el treball de camp realitzat en ambdós centres educatius estudiats, definits a partir dels set principis de l'aprenentatge dialògic, tal i com hem esmentat en el marc metodològic. Cal dir que els principis de l'aprenentatge dialògic conformen un aspecte de reflexió en relació a l'aprenentatge dialògic i a la seva posada en pràctica en les aules, en concret, i en els centres educatius, en general (Aubert et al., 2008).

D'aquesta manera, presentem els resultats en funció de cada un dels principis (els quals s'han adquirit com a categories d'anàlisi de la informació recopilada) i atenent les dues dimensions descrites prèviament (exclusora i transformadora), pròpies de la metodologia comunicativa. Així, s'apunten els elements, accions i pràctiques educatives que suposen mesures per a la transformació i aquells que, contràriament, suposen barreres per a aquesta.

5.1. Resultats i discussió en la categoria de Diàleg Igualitari

Les persones som dialògiques per naturalesa i ens construïm a partir de la relació amb els altres (Freire, 1997; Mead, 1973). Per tant, el diàleg és un aspecte clau del procés d'ensenyament-aprenentatge. No obstant això, no totes les interaccions comunicatives ens condueixen a màxims nivells d'aprenentatge ni tampoc tots els diàlegs superen desigualtats educatives, sinó que és el diàleg igualitari el que serveix per a augmentar els nivells d'aprenentatge de tots els nens i nenes i afavorir una major solidaritat en tota la comunitat educativa. Aquest diàleg es basa en pretensions de validesa, és igualitari i respectuós amb totes les persones, independentment de quin sigui l'estatus socioeconòmic, el gènere, la cultura, el nivell acadèmic i l'edat (Aubert et al., 2008).

Dimensió transformadora:

El gir dialògic de les societats obre noves possibilitats per a la transformació social (Elboj et al., 2002; Flecha et al., 2001) i ens trasllada a una modernitat dialògica en la qual augmenten les realitats dialògiques i també els propòsits dialògics, ja que les persones i els grups volem emprar el diàleg per a tractar i resoldre les diferències (Beck, Giddens i Lash, 1994).

El diàleg igualitari és un principi molt present a les dues comunitats d'aprenentatge analitzades, que s'observa en els discursos dels diversos col·lectius que conformen la comunitat i que es respira en el clima d'ambdós centres.

Les evidències recollides en aquest sentit, ens indiquen tres elements claus relacionats amb el diàleg igualitari per a la millora dels resultats i la superació de desigualtats.

El primer és la necessitat d'obrir els centres educatius a la participació de les famílies i altres agents de la comunitat en una col·laboració molt estreta, la qual cosa comporta una major confiança i respecte entre els col·lectius i afavoreix la suma d'esforços per a comeses conjuntes.

El segon és el tipus de diàleg que s'ha de procurar en aquesta col·laboració: ha de ser igualitari, basat en pretensions de validesa i en la força dels arguments a partir d'interaccions de caire dialògic. Aquest diàleg ha de produir-se amb la finalitat última d'arribar a acords i consensos, la qual cosa contribueix, a la vegada, a la superació d'estereotips. Observem que es produeix tant a l'aula com en altres espais dels centres educatius.

El tercer i últim element és la necessitat de democratitzar l'educació, la qual esdevé possible gràcies als dos elements anteriors: la participació activa de la comunitat des d'una vessant igualitària, basada en el diàleg.

A continuació, desenvolupem aquests tres elements:

L'obertura dels centres educatius estudiats a la participació de les famílies i altres agents de la comunitat en estreta col·laboració és un dels primers elements a destacar en aquesta dimensió transformadora del diàleg igualitari, en tant que si les comunitats d'aprenentatge estan obertes a la implicació i participació dels agents, i aquests perceben les oportunitats de dialogar que els brinda la comunitat escolar, s'assoleix una millora dels resultats acadèmics i de la convivència i també una major motivació de les famílies i la comunitat per a participar encara més al centre.

Així, d'acord amb la literatura científica revisada, es corrobora que la participació i la implicació de les famílies als centres educatius i en les activitats escolars contribueixen més a l'èxit acadèmic dels infants que no pas l'estructura familiar, l'estatus socioeconòmic, l'ètnia, els nivells acadèmics dels pares i mares, entre d'altres (Hidalgo, Epstein i Siu, 2002). Aquesta participació produeix un impacte positiu en el rendiment de l'alumnat i altres millores com són la reducció de l'absentisme, l'augment de les taxes de graduació, la millora del comportament i de les actituds dels estudiants (Barron, Hohlfeld i Ritzhaup, 2010; Díez, Gatt i Racionero, 2011; Flecha i Soler, 2013; Henderson i Berla, 1994; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins i Closson, 2005; Oliver, de Botton, Soler i Merrill, 2011).

En aquest sentit, és molt important destacar les premisses amb les que compten aquestes escoles, que en el cas del Colegio Público de Ariño es

resumeix en un dels seus principals lemes que, en paraules del director del centre, apuntem a continuació:

El lema nuestro, que es: "La puerta está abierta para todo aquél que quiera entrar a ayudar o a aprender", es genial (PEH, 2)

De forma similar, a l'Escola Mediterrani, paraules com les de la directora, que recollim a continuació, ens demostren també l'obertura del centre a la participació de les famílies i d'altres persones de la comunitat:

[Referint-se a la possibilitat que tenen les famílies i altres membres de la comunitat de participar al centre] En tot el que vulguin. Grups Interactius, comissions, festivals, acompanyar els nens a les sortides. En tot, en tot el que es pugui, ells poden participar. Les portes estan obertes per a tot (PEMER, 2)

També la cap d'estudis de la mateixa escola, es refereix a la participació de la comunitat apuntant que les famílies i altres agents de l'entorn i de la comunitat poden participar al centre educatiu:

On vulguin, el que vulguin, el que vulguin (...) Tant el que és l'organització del centre, a través de les comissions, com el que és dintre de la dinàmica de classe (PEMER2, 2)

D'altra banda, cal fer referència al fet que en ambdós casos, la transformació del centre en Comunitat d'Aprenentatge respon, entre d'altres raons, a la necessitat de comptar amb les veus de més agents en l'educació dels nens i nenes i, per tant, en la necessitat d'incorporar les famílies i la comunitat al centre. Més concretament, en el cas del Colegio Público de Ariño la necessitat de comptar amb el suport de les famílies i de la comunitat dins el centre rau en poder donar resposta al projecte d'integració de les TIC, ja que, d'una altra manera, no hagués estat possible. Així ho exposa el mateix director del centre:

Nosotros necesitábamos incluir a la familia en el proceso de aprendizaje. Eh... porque, bueno, no llevaban cuadernos entonces pues necesitaban... se necesitó un proceso de alfabetización digital para que los padres pues pudieran ayudar en los deberes, en los trabajos... Saber qué se hace en la escuela (...) Y buscábamos formas de... de incluir a las familias en el proceso de aprendizaje y entonces encontramos Comunidades de Aprendizaje (PEH, 2)

En canvi, en el cas de l'Escola Mediterrani aquesta necessitat d'incorporar les famílies i altres membres de la comunitat respon a la voluntat de transformar un model d'escola que fins al moment havia fracassat i una situació de conflicte continu amb les famílies del centre que no promovia l'èxit educatiu, no afavoria la convivència ni la cohesió social. En paraules de la seva directora van decidir transformar-se en Comunitat d'Aprenentatge:

Perquè hi havia molt fracàs, molt poca cohesió social, molts problemes, molt absentisme... s'havia de buscar alguna solució a tot això. I llavors, buscant,

buscant, buscant, informant-nos... vam veure que hi havia escoles que treballaven com a Comunitats d'Aprenentatge (PEMER, 2)

La cap d'estudis del mateix centre també ratifica la necessitat de canvi del centre quan exposa:

Tot necessitava un canvi, tot... Necessitava un canvi a nivell de cohesió social, a nivell de resultats acadèmics... (...) Sobretot, el tema de convivència, tot el que és la comunitat educativa, és que tot, tot s'havia de canviar. A més de forma dràstica s'havia de canviar. (...) Necessitava un canvi ja! Sí, sí (PEMER2, 2)

La directora prossegueix explicant que després de visitar un centre conformat com a Comunitat d'Aprenentatge, en el qual la tasca educativa dels centre és compartida entre el professorat i altres membres de la comunitat, es van adonar que era el que el centre que dirigia necessitava:

Vam veure que és el que realment volíem. Jo el que volia era una escola on poguéssim treballar amb les famílies, amb els alumnes, amb els mestres... i tots amb amor i companyia. I tirar l'escola endavant. Pensava que era l'única manera, l'única manera, que la podríem tirar... Treballant tots i anant a la una. Així va ser! (PEMER, 2)

Així, en una altra cita de la directora de l'escola es percep l'èmfasi de la transformació pel valor afegit que suposa el treball amb tota la comunitat per a l'assoliment dels objectius del centre.

Perquè aquest **[es refereix al projecte Comunitats d'Aprenentatge]** donava resposta a tot el que jo volia. Perquè treballava amb tot el que jo considero que s'ha de treballar en una escola, amb tota la comunitat educativa, perquè si només treballes amb una part sola, llavors tampoc aconseguixes els objectius (PEMER, 2)

Una de les conseqüències immediates que genera una estreta col·laboració entre el centre educatiu i els membres de la comunitat és **una major confiança i respecte entre els diversos col·lectius**, que a més es trasllada en una empresa comuna per a la millora de l'escola i una **suma d'esforços** que repercuteix positivament en els resultats a tots nivells.

Així, la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani indica que el fet de comptar amb les famílies i amb la participació de la comunitat al centre ho és tot:

Tot. És que això és tot. És que és tot. És tot perquè, clar... (...) el que et dona el fet de tenir les famílies dintre és el que et deia d'això de la confiança. (...) Això és tot després de cara al benefici del crió, no? (...) això després et repercuteix positivament sobre el tema curricular, que és el que després de tot interessa

(...), que és lo bàsic, que és pel que estem aquí (PEMER2, 2)

I precisament és aquesta confiança i respecte vers totes les persones el que permet l'augment dels nivells d'aprenentatge i la millora de la convivència. En aquest sentit, la mateixa cap d'estudis explica el cas de la tutora d'un dels cursos de l'escola, que comptava amb una mestra de nova incorporació, la qual gràcies al respecte i a la voluntat d'oferir un aprenentatge de màxims a tots els infants s'ha guanyat la confiança de les famílies i aquest fet ha repercutit molt positivament en l'aprenentatge i en la relació establerta. A continuació exposem el que ella comenta:

A l'arribar a aquesta escola doncs lo de sempre, no? Doncs moltes vegades doncs pot generar desconfiança (...) Llavors, clar, sempre, quan arriba una persona nova, sempre doncs ets el punt de mira, evidentment, i el punt a possibles crítiques si no negatives... més que negatives, de desconfiança. Molta desconfiança. D'acord? Llavors aquesta persona s'ho ha hagut de guanyar. I s'ho ha guanyat a través de demostrar que a les classes es curra. I es treballa. I el que vol... i que el que volia aquesta tutora és que els "crios" assolissin els continguts que pertocaven per P5. I si era per més, millor. M'entens? Llavors com que ella això ho ha anat demostrant llavors per tant després ella ha obtingut una... una molt bona resposta per part dels pares. Però l'ha obtingut perquè ella s'ho ha guanyat. M'entens? El que no pot ser és que tu arribis i comencis a cantar la canya als pares (...). I aquesta xica s'ha guanyat la confiança dels pares i per tant, doncs a partir d'aquí, com que se l'ha guanyat, ha disposat d'ells per a tot. Per a tot! (PEMER2, 2)

El segon element clau d'aquest diàleg igualitari és entendre que no qualsevol fórmula de diàleg és vàlida, sinó que és necessari que aquest sigui igualitari i, per tant, **es basi en pretensions de validesa i interaccions dialògiques i en la força dels arguments.**

En aquest sentit és imprescindible que les persones actuïn i dialoguin per a arribar a una entesa i al **consens, superant estereotips** (Aubert et al., 2008; Racionero i Padrós, 2010) i que es parteixi de la capacitat de llenguatge i acció amb què tots i totes comptem de manera innata (Habermas, 2001; Chomsky, 1988).

Així ho explica la directora de l'Escola Mediterrani quan apunta que tots els agents són importants en la reflexió i opinió sobre el procés educatiu:

Perquè tan important són els pares, com els mestres com els alumnes i tots tenen que opinar, tenen que reflexionar sobre el procés educatiu, sobre l'educació, sobre els aprenentatges, i ho hem de fer entre tots. I aquesta comunitat ho abasta tot... per això, jo crec i cada vegada estic més segura, que de moment, actualment, és l'únic projecte **[es refereix al projecte Comunitats d'Aprenentatge]** que dóna resposta al que jo considero que ha de ser una escola (PEMER, 2)

El diàleg igualitari es demostra també oferint una participació decisiva a les famílies i altres agents de la comunitat, entenent que no únicament mereixen gaudir d'una participació de tipus informatiu i consultiu sinó que la seva veu, els seus arguments són vàlids i necessaris per a l'educació dels nens i nenes i, per tant, han de ser posats en diàleg. D'acord amb la literatura revisada, la participació decisiva de les famílies i altres agents del centre és considerada un dels tres tipus de participació que realment impacten en la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat i que promouen la cohesió social (INCLUD-ED Consortium, 2009).

En aquest sentit, la directora de l'Escola Mediterrani explica el valor afegit que suposa la participació de la comunitat i els canvis que es generen quan aquesta entra a formar part de la vida del centre amb poder de decisió:

Canvia que les famílies s'adonen de la realitat de l'escola, el seu funcionament. I llavors ells, a partir d'aquí poden donar idees, han de donar idees per millorar aquest funcionament, si consideren que no funciona prou bé. I d'alguna manera ells són partícips de les decisions que es puguin prendre, perquè amb les comissions és això. És decidir, és decidir. Per tant, ells tenen un paper de decisió. Que això és importantíssim, perquè ells han passat de ser unes persones que se'ls dona una sèrie d'informacions, persones que se'ls informa, a ser persones que participen, amb decisió (PEMER, 2)

A la vegada, la cap d'estudis del mateix centre corrobora les afirmacions de la directora apuntant que el diàleg igualitari és el que permet realment arribar a acords i consensuar les decisions que es prenen al centre:

El fet de treballar d'aquesta forma, t'assegura treballar de forma consensuada i, si no, el més proper al consens. Que hi hagi un intercanvi de respecte i de tracte iguals (PEMER2, 2)

Així, explica que una major comunicació, més intercanvis, més cooperació, molt més consens, un major pes de les famílies al centre i un canvi en la consideració dels professionals cap a la comunitat i a la inversa són canvis esdevinguts gràcies a la transformació del centre en Comunitat d'Aprenentatge i gràcies a l'entrada i participació de més agents de la comunitat:

No només hi ha molta més comunicació, molt més intercanvi, sinó que a més a més hi ha més cooperació. D'acord? Molta més cooperació i molt més consens... vull dir, i sobretot, també, més consideració per la part dels pares, tenen molt més pes, molt més pes. (...) I se'ls escolta i se'ls valora d'una forma diferent. Tant nosaltres a ells com ells a nosaltres (PEMER2, 2)

Cal destacar també que aquest **diàleg igualitari** que es produeix i que sobretot es posa en pràctica en les diverses **comissions mixtes** que es realitzen a les comunitats d'aprenentatge, també **es produeix dins l'aula**, entre els nens i nenes, el professorat, les famílies i membres de la comunitat participants en

aquesta, i en la **formació de familiars**.

Ens centrarem primer en com es fomenta **dins l'aula**, on la tutora de segon cicle del Colegio Público de Ariño corrobora la importància de la igualtat:

En clase tan importante es la opinión de un niño como la del profesor (...) El que tan importante es lo que diga Dolores, que es la mamá, como lo que diga Victoria, como lo que diga Victoria que es mi tutora, como lo que diga Javier que es el director, como lo que diga Ángela, que es mi compañera, o como lo que diga Daniel que es mi compañero, como lo que diga yo (PED2, 2)

Si ens referim al cas concret del diàleg igualitari entre els nens i nenes a l'aula, observem que aquest emergeix en actuacions educatives d'èxit com els Grups Interactius, la qual cosa comporta que els nens i nenes interactuïn i entenguin millor els continguts gràcies a les explicacions i les estratègies que els seus companys i companyes els ofereixen de manera igualitària, tal i com exposa una de les mestres de l'escola d'Ariño, membre de l'equip directiu:

Y un poco esa es la organización de los Grupos Interactivos pero sobre todo eso, que interactúen los niños, que se hablen entre ellos, que se expliquen: "Esto no lo estás escribiendo bien aquí, te has equivocado, lo tenías que haber puesto aquí..." Además entre ellos, bueno, ¡se explican las cosas fenomenal! (...) A veces, utilizan unas argumentaciones y unas triquiñuelas que dices: "¡Anda! ¡A mí no se me habría ocurrido explicárselo así, de esa manera!" (PED, 2)

També mares d'alumnes del Colegio Público de Ariño corroboren aquest fet en un dels grups de discussió realitzats:

¿Creéis que esto [es refiere a la interacción produida gràcies al treball en Grups Interactius] hace también que aprendan más?

Beatriz: Y se pueden ayudar

(...)

Remedios: yo creo que sí, porque el lenguaje de un niño a otro es mucho más...

Nati: yo creo que es más... que ellos se entienden mejor... O sea, es más fácil ellos explicárselo, se entienden mejor que a lo mejor si tú se lo explicas.

(FGD, 2)

El diàleg igualitari que permet l'organització de l'aula en Grups Interactius està en consonància amb la literatura científica revisada, que ens indica la importància de la interacció entre iguals mediada pel diàleg com a fórmula vàlida per a obtenir guanys en l'aprenentatge així com també la necessitat d'incentivar els nens i nenes a ser més dialògics en benefici dels seus resultats acadèmics (Warwick, Mercer, Kershner i Staarman, 2010). Gràcies als Grups Interactius l'aula s'organitza en el que autors com Bruner (1996) anomenen subcomunitats d'aprenents mutus de manera que l'alumnat pot interactuar amb els seus companys i companyes per transmetre i crear nous coneixements.

Quant a les famílies i altres membres de la comunitat, cal dir que sovint han ocupat un lloc relegat en l'educació dels infants, sobretot en zones desfavorides on pel fet de tenir una població que no compta amb tants coneixements acadèmics, s'han forjat prejudicis basats en creure que no podien realitzar aportacions vàlides. No obstant això, la recerca demostra que la participació de la comunitat i les partenariats són elements claus en l'educació, en tant que suposen un increment del capital social (Crosnoe, 2004) i, per exemple en zones rurals, esdevenen de vital importància per a donar una resposta eficient a les necessitats dels estudiants i en la millora del rendiment dels estudiants d'aquestes zones rurals (Stelmach, 2011; Semke i Sheridan, 2012).

En aquest sentit, la qüestió és entendre que no és que les famílies de zones desfavorides sàpiguen menys coses sinó que saben coses diferents (Aubert et al., 2008). Per tant, el reconeixement de col·lectius com les famílies és clau per a fer possible aquest diàleg igualitari que promou una millor convivència i un major aprenentatge. Així ho demostren les paraules de la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani:

Jo sempre intentava que una de les activitats **[es refereix a les activitats dins l'aula en les que participen membres de la comunitat com a voluntaris/es]** la portés un pare, o la mare, que normalment sempre venien mames. Però que la portés ella sola. D'acord? Perquè clar, si ja hi ha un mestre o ja hi ha una estudianta, clar, la mare ja se sent una mica més tallada i més cohibida, i com que es manté més a la rereguarda, d'acord? Vull dir, clar, elles ja ho saben, també que potser saben potser una miqueta menys i estan com més apagades. Llavors jo sempre intentava que la mare estigués sola amb els nens. I molt bé, molt bé, molt bé (PEMER2, 2)

A més, la mateixa mestra apunta que gràcies a la convivència entre cultures dins el centre i al reconeixement d'aquestes, es fomenta enormement el diàleg igualitari:

Una altra cosa que també em va sorprendre molt és veure com una mama marroquí estava... o una mama gitana estava ajudant ambdós ètnies de forma igualitària, no? A veure... a veure... Aquella mama gitana ajudant als marroquins, ajudant als sud americans, ajudant als propis gitanos! (...) Estupendo! Estupendo! (PEMER2, 2)

Per últim, si atenem al col·lectiu del professorat, observem que el diàleg igualitari és present en la relació entre familiars i professorat. Així doncs, voluntàries del Colegio Público de Ariño expliquen com des de l'escola també es fa notar a l'alumnat que el diàleg, les relacions, han de ser igualitàries:

Ángeles: sí, que al principio también comentaban, cuando entramos, "Claro, es que como os conocen..." (porque aquí en el pueblo más o menos nos

conocemos todos). No, no, pero aquí les dicen: “Son igual que una “seño”. Os pueden decir las cosas igual...”

Remedios: eso es muy importante. Que el profesor o profesora cuando entran los voluntarios a clase, que los niños tengan claro que somos igual que ellos, para el respeto y para todo. Eso es muy importante.

Ángeles: eso es muy importante.

(FGD, 2)

En segon lloc, apuntarem el foment del diàleg igualitari en la **formació de familiars**, una altra de les actuacions educatives d'èxit que es realitzen a les dues Comunitats d'Aprenentatge estudiades. En aquesta, les famílies i altres agents de l'entorn tenen l'oportunitat d'ésser escoltats al centre i de prendre decisions, com és el cas de la tertúlia-cafè del Colegio Público de Ariño on les veus de les famílies tenen el mateix pes que les del professorat. Tal i com apunta el director del centre, en aquestes formacions són les famílies qui decideixen les temàtiques a tractar en funció dels seus interessos:

Y entonces hablamos de mil cosas. De mil cosas. Todo aquello que las madres piden, ¿no? Piden: a mí me gustaría que habláramos sobre los deberes. Pues hablamos sobre los deberes; si es conveniente, si no es conveniente... Entonces estas sesiones suelen ser, comenzar con un video que dé pie a..., a la tertulia, al debate. Y la verdad que están resultando muy interesantes; o sea, que la gente acude (PEH, 2)

A més, cal destacar que es tracta d'una actuació que neix amb la voluntat de ser un espai de formació per a tothom, atenent que també hi assisteix professorat del centre amb la idea que es generi un intercanvi i es promogui l'aprenentatge mutu. Així ho explica una mestra del centre que hi participa:

¿Qué nos preocupa? Pues vamos a aprender de las experiencias de todos, de los puntos de vista de todos, a través del diálogo y es pues también una confrontación muy, muy rica ¿no? Esa... Vamos a sentarnos a hablar de educación y de nuestros hijos. Es una formación pues que también la demandaron en un principio las familias y el profesorado vimos que hacía falta, que en la dinámica del día a día a lo mejor se echa de menos el sentarnos a hablar de educación (PED, 2)

El tercer i últim element clau de la dimensió transformadora del diàleg igualitari és el fet d'observar que quan procedim a través del diàleg igualitari, tant a l'aula com en els altres espais del centre educatiu, es produeix una **democratització de l'educació, de la societat i de la vida de les persones**. De forma contrària, quan seguim basant-nos en pretensions i interaccions de poder i fem prevaldre els arguments de la força, augmenten els conflictes i es reproduïxen les desigualtats (Aubert et al., 2008).

Cal esmentar, en aquest sentit, que ens trobem en una societat on es produeix un augment del diàleg i on, a més a més, aquest esdevé una exigència de les

persones en tant que els antics patrons que guiaven les nostres vides i les antigues relacions de poder basades en l'autoritat esdevenen ja no legitimades (Beck, 1998; Flecha et al., 2001; Giddens, 1995; Habermas, 2001).

D'aquesta manera, la democratització de l'educació i el fet d'entendre que l'èxit de l'educació actual ha de contemplar l'escola com a forma de vida comunitària (Dewey, 1985), és clau en tant que afavoreix un major aprenentatge dels nens i nenes, però també del professorat i de les famílies. D'aquesta manera, es del centre educatiu d'Ariño, el director expressa la seva convicció en relació a la necessitat de democratitzar l'ensenyament:

De alguna manera, el el sentido más el, el el... integrar la democracia en el proceso educativo, el hacer la enseñanza democrática, ahí en ese proceso vamos aprendiendo todos, desde el momento en que las familias entran en la escuela. Porque esto es mucho más que el Consejo Escolar por muy órgano democrático que sea (...) Entonces, ahí, pues bueno, está clarísimo que se necesita la participación de todos para educar a uno y es cuando entiendes el sentido democrático que debe de tener la educación y vamos aprendiendo todos en el proceso (PEH, 2)

D'altra banda, la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani corrobora la necessitat de democratitzar i exposa que contemplar la participació democràtica de les famílies i altres agents de la comunitat és imprescindible per a la transformació. També apunta que aquesta democràcia ajuda a canviar visions preconcebudes, superant estereotips i prejudicis:

Després hi ha tot el tema també de la participació democràtica dels pares, vull dir... clar, que això també doncs a veure... ha sigut brillant. Vull dir... molt bé, i els pares doncs clar, molt encoratjats també. Moltes ganes de dir: Ostres, doncs per fi tenim veu i vot, no? al centre. Vull dir, clar és realment la forma més... més... clar, més significativa de participar, no? I llavors això els ha ajudat molt a veure... a netejar una mica la imatge que es podia tenir del professorat, no? (PEMER2, 2)

Així, la participació democràtica, en un pla d'igualtat, promou no tan sols que les famílies canviïn la seva imatge vers el professorat sinó que també conceben de manera diferent l'educació dels seus fills i filles, tal i com apunta la directora de l'Escola Mediterrani:

Les famílies comencen a veure la realitat de l'escola. Ara comencen a prendre consciència de l'educació dels seus fills i que lluitin per aquesta educació. (...) Però s'ha de lluitar, s'ha de lluitar perquè els teus fills han de tenir el millor. I has de saber què és per a tu el millor (PEMER, 2)

D'altra banda, les famílies valoren molt positivament aquesta oportunitat que brinda el centre de participar d'una manera més democràtica i en igualtat de condicions, tal i com exposa la directora de l'escola de Tarragona, assenyalant també l'esmentada repercussió positiva que aquesta participació té en la

superació de tabús i estereotips de les famílies vers l'escola:

A la comissió d'absentisme és el que deia la Juana, diu: és que m'encanta venir perquè estic veient com va lo de l'absentisme, i llavors jo puc dir a l'altre: doncs vine, o no vine... és tot, és tot... és que el deixar entrar els pares és fonamental. L'obrir l'escola al barri, a la comunitat educativa, és que és tot. I cauen un munt de tabús perquè quan tu no deixes que entrin, et pots imaginar qualsevol cosa que està passant aquí dins de l'escola... és que tu mateixa estàs fomentant que hi hagi una crítica negativa... perquè és com si passés algo... Si estàs obrint la classe i estàs dient, mira com treballem, i a més estàs dient: no, no, és que vull que vinguis! És que vull que vinguis per a que vegis com ho fem, o les circumstàncies que ja tenim, o com són aquests nens o el que sigui. És que és tot, és tot (PEMER, 2)

Per últim, concebre la importància de la democratització de l'educació també implica la necessitat de canviar la visió dels professionals de l'educació vers les famílies i vetllar per a que la democratització esdevingui una realitat, la qual cosa ja ha tingut lloc en els centres educatius estudiats. Així, la directora de l'Escola Mediterrani exposa canvis produïts en aquest sentit en la dinàmica de l'escola:

Les famílies poc a poc comencen a conèixer una realitat per primera vegada, les persones que estan al Consell Escolar, de 6, 3, que són les que han vingut sempre, molt bé. Han sigut capaces de raonar, d'entendre el que és un Consell Escolar. Mai a la vida s'havia donat això, però no s'havia donat mai a la vida perquè els Consells Escolars es feien a les 8 del matí. I la gent estava farta perquè a les 8 no es podia venir però és que a lo millor ja interessava fer-ho a les 8 del matí (PEMER, 2)

Aquestes consideracions estan d'acord amb troballes científiques com les d'Epstein i Dauber (1991) que apuntaven que el professorat que compta amb el suport de familiars dins l'aula no prejudja ni té estereotips vers les famílies amb menys formació acadèmica, amb estatus socioeconòmics més baixos o famílies monoparentals.

Dimensió exclusora:

En aquesta dimensió, concretament al Colegio Público de Ariño, s'han detectat alguns elements que poden suposar traves per a la promoció del diàleg igualitari, d'una major implicació de les famílies i d'una participació màxima dels diversos col·lectius que conformen la comunitat. En aquest sentit, s'identifiquen dos elements fonamentals.

En primer lloc, una manca de capacitat decisiva de les famílies en aquells aspectes vinculats a l'organització pedagògica. És a dir, ens situem en una comunitat on la participació informativa i consultiva es fa palesa. També s'ha

assolint la participació educativa (en tant que les famílies participen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat i intervenen en les activitats d'aprenentatge). No obstant això, manca una participació de tipus avaluatiu, així com també l'avaluació de tipus decisiu en les qüestions referides a l'organització pedagògica. Tot i aquesta mancança, des del centre educatiu han detectat la necessitat, com es pot desprendre de la següent conversa amb el director del centre:

Y las familias, además de participar en el aula, como en Grupos Interactivos, o en la formación de familiares, ¿participan de algún modo en el diseño del proyecto, o en toma de decisiones?

Todavía no

Vale.

Digo todavía no porque posiblemente las cotas de democracia en la escuela, llegue algún día en que están ahí, ¿no? Pero no, no. En organización pedagógica es solamente el profesorado el que... (PEH, 1)

En segon lloc, també es detecta la dificultat que sorgeix en ocasions de trencar amb la visió estereotipada que tenen les famílies en relació a l'oportunitat de participar en la vida del centre. D'aquesta manera, per un precedent model escolar i educatiu, en el qual les famílies restaven al marge de la tasca desenvolupada pel centre educatiu, trobem persones que no creuen en aquest diàleg igualitari, tot i que, com veiem en la següent cita, al centre d'Ariño es tracta d'una qüestió a la qual han posat remei. En paraules del director, se'n exposa:

(...) me he encontrado en situaciones, situaciones muy explicativas, ¿no? de preparar una actividad que ha llegado un momento en ese camino de haber diferencias, ya no entre sectores, que se ha querido llevar en ese plano, de decir: "Oh! Es que aquí se va hacer siempre lo que los profes digan, por mucho que se diga, por mucho que se diga". Y demostrar lo contrario, porque además es necesario **[Es refereix a que és necessari mostrar el contrari]** (PEH, 1)

En el treball de camp realitzat a l'Escola Mediterrani no s'han detectat elements de la dimensió exclusora.

5.2. Resultats i discussió en la categoria d'Intel·ligència Cultural

La intel·ligència cultural té en compte les capacitats pràctiques i les comunicatives a més a més de les acadèmiques dels nens i nenes i de les seves famílies i altres membres de la comunitat que participen als centres escolars amb l'objectiu d'augmentar i diversificar les intel·ligències. D'aquesta manera, l'experiència i els coneixements que tant infants com persones adultes adquireixen en contextos no acadèmics esdevenen recursos molt útils per a connectar amb la diversitat actual de les nostres aules i promoure millores en

l'aprenentatge, en la cohesió social i en la superació de desigualtats (Aubert et al., 2008).

Dimensió transformadora:

El principi d'intel·ligència cultural és un altre dels principis que identifiquem en la manera de treballar del Colegio Público de Ariño i de l'Escola Mediterrani com a centres educatius conformats com a Comunitats d'Aprenentatge i que integren les TIC de manera dialògica.

La inclusió de les TIC als centres des d'un plantejament dialògic és clau per a la formació en TIC, ja que es demostra que massa sovint aquesta fracassa per no concebre's com una activitat col·lectiva en la qual s'aprofita el capital social Kuo, Tseng, Lin i Tang (2013). En aquest sentit, cal destacar la rellevància de l'aprenentatge social i el suport social en l'adquisició de competències mediàtiques i informacionals, en tant que són factors que poden compensar la manca de les habilitats en TIC i influir de manera significativa en la qualitat de l'ús de les tecnologies (Brandtweiner, Donat i Kerschbaum, 2010; Hargittai, 2002).

En el treball de camp realitzat s'han identificat cinc elements claus per a l'emergència i aprofitament de la intel·ligència cultural de familiars del centre i altres membres de la comunitat que reverteixen positivament en l'aprenentatge, la convivència i la superació de desigualtats. El primer, és la participació diversa de perfils al centre i a l'aula que permet augmentar i diversificar les interaccions dels nenes i nenes. El segon, com aquesta participació esdevé un recurs molt útil per a connectar amb la diversitat que trobem actualment a les aules. El tercer i el quart fan referència a com l'organització dels centres estudiats permet un major aprofitament de la intel·ligència cultural dels nens i nenes i de les persones adultes, la qual cosa té implicacions molt positives i, per últim, el cinquè element és el fet d'integrar les TIC a la vida del centre, com a aspecte clau per a que es produeixi un major aprofitament de la intel·ligència cultural i pugui esdevenir-se la participació de persones de perfils diversos que de no ser per les TIC, no podrien contribuir a l'escola.

Així doncs, en primer lloc, observem que ambdues comunitats d'aprenentatge fomenten la **implicació i la participació de les famílies** i d'altres membres de la comunitat en el dia a dia del centre. No obstant això, el tret diferencial d'aquesta participació és que és **de tipus molt divers**, la qual cosa permet **l'augment i la diversificació de les interaccions** que els nens i nenes tenen.

Aquest fet dona resposta a la necessitat de posar en interacció comunicativa tots aquells contextos en què aprenen i es desenvolupen els nens i nenes, d'acord amb les teories científiques (Aubert et al., 2008; Cummins, 2002; Rogoff, 1993; Wells, 2001) la qual cosa no només té repercussions en

l'aprenentatge sinó també en la millora del rendiment escolar (INCLUD-ED Consortium, 2009).

D'aquesta manera, el voluntariat que entra a l'escola és conformat per pares, mares, altres familiars d'alumnat del centre, membres de la comunitat d'entre els que destaquen familiars d'ex-alumnes del centre, membres d'associacions i entitats, els propis ex-alumnes, alumnat i professorat universitari, conserges i un llarg etcètera de persones amb perfils ben diversos ja que, com han destacat els resultats en el principi del diàleg igualitari, la participació al centre s'obre a tothom, en tant, que en aquesta diversitat és on trobem el tret diferencial que permet un major aprofitament de la intel·ligència cultural de cada una d'aquestes persones.

D'acord amb el fet que en les societats dialògiques l'aprenentatge depèn principalment i cada cop més de les interaccions de l'alumnat entre ells i amb altres persones de la comunitat, el fet d'incloure aquests perfils diversos atorga una major heterogeneïtat que enriqueix l'aprenentatge (Flecha, 1997).

A continuació, il·lustrem amb cites extretes del treball de camp realitzat, com els dos centres estudiats tenen molt clar que aquesta participació diversa és clau per a que es produeixin millores al centre. D'aquesta manera, les paraules d'una mestra del Colegio Público de Ariño, membre de l'equip directiu del centre, demostren la importància d'unir esforços amb totes les persones de la comunitat, cadascú aportant els seus coneixements:

Quando realmente una escuela es Comunidad de Aprendizaje y la vidilla del centro, lo que se plasma en el día a día es percibido por todos; de que solamente en esa unión, y esa unificación de criterios, caminar en la misma dirección; ser conscientes de que si aunamos esfuerzos e ilusión vamos a conseguir mucho más, yo pienso que ya lo entiende todo el mundo. Todo el mundo. O sea, no se puede pensar hoy en día en educación disgregando a los agentes educativos, cada uno por un lado (PED, 4)

Per altre costat, la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani apunta com el centre compta amb un poder de decisió compartit amb altres agents de la comunitat i com es requereix confiar en les potencialitats i en els recursos i coneixements (en definitiva intel·ligència cultural) que poden aportar aquestes persones:

El poder de decisió és una mica... s'intenta que sigui compartit... vale? Aquesta és la idea, no? Que sigui compartit (...) diria jo que tenen més opció a participar **[es refereix a que els membres de la comunitat tenen més opció de participar al centre des que aquest es va transformar en Comunitat d'Aprenentatge]** (...) més opció i més confiança (PEMER2, 4)

El fet de tenir en compte la intel·ligència cultural aportada per tots els membres de la comunitat educativa es trasllada a l'aula i en altres espais del centre en forma de perfils heterogenis i diversos que aporten molt a l'aprenentatge dels

nens i nenes i a la comunitat en general. Així ho explica una voluntària gitana amb estudis superiors, de l'Escola Mediterrani:

Cada una de les personas que estamos allí les aportamos algo, algo. Seas de la cultura que seas, seas paya, seas gitana, seas lo que seas. Todos de una manera, entre todos nos aportamos. Y ellos eso lo ven. Incluso preguntan: ¿Tú eres paia? ¿Tú eres gitana? Eso lo preguntan. Y eso luego ellos piensan (VEMER, 4)

L'impacte que té aquesta participació de persones amb perfils tan diversos és percebuda pels nens i nenes, que conceben els coneixements i habilitats que aporten les persones voluntàries com a instruments fonamentals que els permeten resoldre les tasques i els conflictes des d'òptiques i amb arguments diversos. Demostra aquest fet, la directora de l'Escola Mediterrani, indicant que els nens i nenes no només demanden aquesta participació diversa sinó que, a més a més, somien que aquesta augmenti per a comptar amb més intel·ligències diverses a l'aula:

A més, també ho demanen. Que no vindrà...? A més, un dels somnis dels nens va ser que volen més professors **[es refereixen a més voluntaris/es]** a classe. I ells perquè ja consideren la persona que va allí com a professor. Llavors un dels somnis dels nens era aquest: que vinguin més professors a classe. Se senten inclús més segurs. Els encanta que vingui gent (PEMER, 4)

En segon lloc, els resultats del treball de camp ens indiquen que **la intel·ligència cultural** amb què compten les persones voluntàries de la comunitat **constitueix un recurs molt útil per a connectar amb la diversitat que trobem actualment als nostres centres educatius.**

D'aquesta manera, en els dos centres analitzats no és només el coneixement i l'expertisme dels professionals de l'educació i del col·lectiu de mestres el que es té en compte sinó que s'inclouen les veus de tots els agents de la comunitat per a donar lloc a noves formes de consens que desmonopolitzen el coneixement dels experts i permeten la participació dels "no especialistes" (Beck, Giddens i Lash, 1994; Flecha et al., 2001).

D'acord amb la literatura revisada, totes les persones comptem amb coneixements adquirits a través de les experiències de vida, els quals conformen els "Fons de coneixement" (Esteban-Guitart i Moll, 2014) de cada un de nosaltres. Així, les persones de totes les comunitats, també les pertanyents a comunitats que es troben en situacions de pobresa, compten amb fortaleses que poden ser aprofitades per ajudar els seus fills i filles en l'èxit escolar (Díez, Gatt i Racionero, 2011).

En aquest sentit, moltes persones de la comunitat que participen en les dues escoles investigades, sovint persones sense estudis acadèmics, suposen un gran enriquiment en el procés d'aprenentatge dels nens i nenes. Així doncs,

trobem com aquestes persones vinculen els continguts escolars amb codis i experiències culturals que el professorat potser no coneix i que, en canvi, poden contribuir positivament en l'aprenentatge. Així mateix ho exposa la tutora de segon cicle del Colegio Público de Ariño:

Pero a nivel de aprendizaje (...) yo no sé si atrever a decir que aprenden más, pero mejor. Más, más real, ¿no? Porque no te enseña sólo una persona, en tu vida. O sea, cuando cualquier... a lo mejor una cosa que te ha dicho alguien que no conoces te hace pensar y te hace crecer. Pues esto igual. A lo mejor lo que tú... como estás todos los días con ellos no le das en la tecla y a lo mejor cuando viene una madre y justo lo que tú no has dicho en toda la semana, coge la madre y se lo dice (PED2, 4)

Per tant, observem com les persones de la comunitat poden conformar la connexió entre els conceptes que s'ensenyen a l'escola i els de la vida quotidiana, la qual cosa reverteix en la comprensió del món per part dels nens i nenes. La mateixa mestra que pronunciava les paraules de la cita anterior, explica una anècdota que mostra el valor afegit que té el fet d'aprofitar la intel·ligència cultural de les persones de la comunitat dins l'aula. Concretament, ens situem en un joc de proves en què participaven diversos alumnes amb els respectius professors i professores. La mestra exposa el següent:

Bueno, pues había una de las pruebas, no había forma humana de..., de llegar a la respuesta. Buscando... porque era el nombre de una flor que era, era el nombre de una planta que era el mismo nombre de un municipio de la provincia de... de... o sea, de la comarca de Calatayud. ¡Bueno, bueno! ¡Ahí locos! Coge, viene, vienen las madres para los Grupos Interactivos, como ellas no habían estado desde el principio de la pregunta, llegan a mitad de lo que era la prueba y dicen... No sé donde se metió T **[mare voluntària del centre]** y hace: ¡plan! "Es este". Mira, nos quedamos como diciendo: "¡No puede ser!" Y ahí los tres, los tres profes y todos los críos detrás de ella, en el ordenador. "¿Qué has hecho? ¿Cómo lo has hecho?" Dices entonces: claro, esto. Mi profesor que no me está dando respuesta y viene una madre y me la da (PED2, 4)

De la mateixa manera, una alumna gitana de 3r nivell de l'Escola Mediterrani indica que els coneixements i les experiències amb què compten les persones de la comunitat poden ajudar al professorat a adquirir nous coneixements i noves formes de relació amb els i les estudiants. Així, ella exposa com una mestra pot aprendre d'una voluntària gitana que participa a l'aula:

Quines coses van millor a l'escola des que feu GI, des que vénen més persones?

Els nens. També els professors. I ha millorat, també, doncs els que vénen a ajudar.

El professorat com ha millorat?

Ha millorat de com... (...) per exemple si la María veu la Carmen que em maneja millor a mi, ella aprèn de la María perquè com ella, la Carmen, vol manejar-me també a mi i veu que la María em maneja a mi millor, doncs ella

apren de la María (ARDEX11, 4)

Aquesta darrera consideració exemplifica com des de les dues comunitats d'aprenentatge s'assoleix un dels reptes que tenen els centres educatius i és el de connectar els fons de coneixement dels diversos agents de la comunitat amb la pràctica docent per tal d'establir la connexió entre el currículum i les vides dels i les estudiants (Esteban-Guitart i Moll, 2014).

En tercer lloc, observem en el treball de camp realitzat que una organització d'aula com els Grups Interactius, actuació educativa d'èxit que desenvolupen els dos centres estudiats, permet més interacció entre els nens i nenes i això fomenta un **major aprofitament de la intel·ligència cultural** que cada nen i nena pot aportar **als seus iguals**, ja que comparteixen les diferents maneres d'aprendre i d'explicar-se els continguts. D'aquesta manera, es produeix una acceleració de l'aprenentatge.

Dos exemples que van relatar persones voluntàries de Grups Interactius al Colegio Público de Ariño, ens corroboren aquest fet. El primer, ens demostra com un nen de la classe, fent ús del coneixement que li ha reportat la pròpia experiència personal, aporta la seva intel·ligència cultural per a que una altra companya entengui un concepte, que les voluntàries havien intentat explicar (des del coneixement acadèmic) prèviament i sense èxit:

Remedios: pero preguntó qué era un campesino y el otro niño contestó (...) Me acordaba que era algo así... Es que a ver, con el lenguaje de los niños, uno a otro, yo creo que aprenden mucho más que un mayor le pueda explicar... Vamos, simplemente que ese niño con decirle que su abuelo iba al huerto y sembraba, el otro ya cogió el concepto

Ángeles: de las distintas maneras que les podamos decir, a lo mejor, una madre, el profesor o un compañero, yo creo que entre todos...

Remedios: a mí no se me ocurre decir, si me preguntan qué es un campesino: Sí, que mi padre cuando iba al huerto a sembrar patatas... pues el que va al huerto, el que está en un campo... No se me ocurriría explicarlo así y ellos lo explican tan natural...

(FGD, 4)

El segon exemple, ens situa també en el context de l'aula al centre d'Ariño, i ens mostra, de la mateixa manera que la cita anterior, com gràcies a la interacció entre iguals des de l'aprofitament de la intel·ligència cultural d'una alumna, una altra és capaç de realitzar la tasca:

Sí, el otro día yo con Ainara, que tiene tantas A y le dice: "Venga, poned el nombre". Y dice Ainara: "Seño, es que necesito el nombre", y le dice L: "Ainara, acuérdate. ¿Cómo empieza? Con la letra que tienes muchas en el nombre tal y cual..." y la niña puso el nombre sola. Y puso Ainara. Y lo puso entero. Y sin coger el nombre. Y yo me quedé y digo: "¡Jolín, ves! Mira qué sencillo y a mí no

se me hubiera ocurrido". Te lo digo de verdad que a mí no se me hubiera ocurrido (FED, 4)

En quart lloc, i si bé apuntàvem la interacció entre iguals com a element per a un major aprofitament de la intel·ligència cultural dels nens i nenes, ens referim ara a com les pràctiques educatives que es realitzen en el dia a dia de les dues comunitats d'aprenentatge estudiades ens permeten un **major aprofitament de la intel·ligència cultural de les persones adultes** de la comunitat i totes les implicacions que aquest fet comporta.

En aquest sentit, cal destacar que en ocasions no és la intel·ligència acadèmica la que ens ofereix els elements clau per a la millora de la convivència als centres i per al foment de la cohesió social, sinó que són altres sabers, com per exemple els culturals, i habilitats d'altres tipus, les que aconseguen un impacte i procuren la transformació social. Per tant, s'evidencia que necessitem la intel·ligència cultural de les persones de la comunitat per a produir millores al centre i per a superar les desigualtats.

Un dels canvis més radicals que descobrim en el treball de camp realitzat a l'Escola Mediterrani és la superació d'un problema que el centre arrossegava des de feia molts anys (l'absentisme escolar) i al qual, tot i haver-ho intentat per diverses vies, no s'havia pogut donar una resposta fructífera. Ha estat gràcies a la conformació del centre com a Comunitat d'Aprenentatge i a la participació de les famílies i altres membres de la comunitat en tot el procés, les quals han aportat la seva intel·ligència cultural, que ha inclòs sobretot el coneixement de la vida quotidiana del barri, la realitat de les famílies, etc., que aquest problema s'ha solucionat. Les paraules de la directora de l'escola, ens demostren el canvi:

De l'absentisme, els matins s'ha millorat un 30% vers el curs passat. I el de la tarda, un 33%. Encara continua sent més elevat l'absentisme de la tarda que el del matí però s'ha millorat més en % l'absentisme de la tarda que el del matí, que això era impensable. (...) La Comunitat d'Aprenentatge aquí és fonamental, total, perquè a l'entrar les famílies i comissions i tal, és molt important. La intervenció de la promotora escolar gitana, de la Fuensanta, ha sigut molt bona també (PEMER, 4)

D'altra banda, observem que la possibilitat que ofereixen els centres educatius estudiats de comptar amb la participació de persones amb perfils molt diversos a l'aula, cada un aportant els seus coneixements i sabers, ha suposat que els nens i nenes aprenguin més, tal i com ho corroboren els propis estudiants de l'Escola Mediterrani:

Creieu que és millor per a vosaltres que vinguin persones voluntàries a la classe?

Tots: Sí

Per què és millor?

Jesús: perquè aprenem més

Maroua: i ens ajuden (AGDEX2, 4)

En aquesta línia, la directora de la mateixa escola indica els beneficis que implica el fet de comptar amb un major aprofitament de la intel·ligència cultural de les persones adultes. Així, explica que les persones voluntàries esdevenen referents diversos per als nens i nenes i els ofereixen visions que sense aquesta incorporació heterogènia de més d'una persona adulta no haguessin pogut viure:

Això del voluntariat, que entri voluntariat a l'aula, a ells els agrada, perquè coneixen persones diferents, entén-me, no vull dir la paraula diferents, **[es refereix a que coneixen persones]** que ells no estan molt acostumats a veure a manera d'expressar-se, manera de fer, i això a ells també els dóna models, diferents models dels que ells viuen aquí al barri. A més a més dels pares, que ja tenen un model també i que és molt bo que entrin, també veuen per part dels estudiants o de qui sigui, que hi ha models diferents de persones. I llavors la manera que ells els poden explicar i fer, també és diferent al pare i a la mestra i llavors, tot això a ells els obre més la ment i el món (PEMER, 4)

Per tant, el fet que les persones de la comunitat esdevinguin referents diferents al de la persona docent, i d'acord amb la literatura científica, contribueix a que els infants comptin amb experiències educatives més àmplies (Tellado i Sava, 2010).

Els i les alumnes del centre corroboren aquests beneficis indicant que el fet de comptar amb més diversificació de perfils a l'aula comporta aprendre de persones i perfils molt diferents, la qual cosa conceben positivament per al seu aprenentatge. Així ho explica una estudiant de 3r de primària de l'escola tarragonina:

[Es refereix al fet de comptar amb més persones adultes participant a l'aula] És important perquè a més d'aprendre de la "senyu", aprenem d'altres persones i això és bo perquè només aprendre d'una persona... no (ARDEX11, 4)

També la cap d'estudis de la mateixa escola corrobora aquesta idea indicant que el fet de comptar amb diferents punts de vista situa els nens i nenes en una predisposició diferent per a l'accés a la societat de la informació:

El fet, per exemple, de venir d'altres voluntaris estudiants... o sigui de moure's, d'ampliar... no només tenir-nos a nosaltres, els dóna una visió molt més àmplia. M'entens? De que realment és possible doncs sortir... sortir una mica del barri, obrir-se a la ciutat, agafar les oportunitats que t'ofereix una altra ciutat, poder estudiar i el que després l'estudiar et dóna. Et permet, vull dir que et permet accedir a la societat perquè si no et quedes molt limitadet (PEMER2, 4)

Volem destacar una última qüestió relacionada amb com l'aprofitament de la intel·ligència cultural que es produeix gràcies a la participació de les famílies i altres persones de la comunitat impacta positivament en els nens i nenes, no només pel que fa a l'aprenentatge sinó també en la seva educació emocional. Així, observem que molt sovint, característiques que diferencien els professionals de l'educació de persones amb perfils diversos, com és el to de veu emprat, els registres que utilitzen, etc. suposen canvis importants en el comportament dels nens i nenes. Una de les mestres de l'Escola Mediterrani explica, en la cita que segueix, com una nena aprèn a superar la seva timidesa gràcies a aquest suport i als trets de persones de la comunitat que participen a l'aula i com els nens i nenes aprenen que altres persones de la comunitat també els poden ensenyar:

T'ajuden moltíssim, t'ajuden moltíssim **[es refereix a les persones voluntàries]**. (...). També coneixen altres persones **[es refereix als nens i nenes]**. Hi ha nens que són molt tímids, l'Alba, per exemple, que cada cop és més oberta. Perquè ve gent. S'acostumen a veure gent a la classe (...) Són més oberts, creuen a les persones, abans creien a la senyoreta (PEMER3, 4)

En cinquè i darrer lloc, observem com **la integració de les TIC** al projecte de centre, permet un **major aprofitament de la intel·ligència cultural de persones de la comunitat**, en tant que suposa més oportunitats per a donar cabuda a maneres diferents de pensar, d'actuar, d'aprendre, etc.

Així, les TIC afavoreixen la participació de tipus virtual de persones que volen realitzar les seves aportacions a l'escola i als infants però que, per qüestions diverses, no poden fer-ho presencialment. Concretament, en el cas del Colegio Público de Ariño, el centre disposa de molts mitjans per comunicar-se amb l'entorn. Alguns d'aquests permeten rebre el feedback i la intel·ligència cultural dels membres de la comunitat, com per exemple el blog del centre Ariniños, on cada una de les classes del centre exposa el que treballa, notícies, etc.; el blog de la ràdio o de la televisió escolar i les famílies i altres persones del poble o de fora d'aquest hi realitzen les seves aportacions.

Aquest fet corrobora les consideracions d'autors com Lewin i Luckin (2010), segons els quals, la comunicació oberta entre el professorat i les famílies i altres membres de la comunitat pot augmentar gràcies a l'ús de les TIC.

Ho explica el director del centre d'Ariño:

Esta comunicación por supuesto que existe, ¿no? Tenemos los blogs. Las mamás y los papás nos ponen comentarios (...) Eh... tenemos nuestros correos electrónicos donde enseguida se nos puede hacer una consulta... Nos permite que mamás que no pueden dedicar tiempo real a estar presentes en la escuela pues puedan colaborar de otra manera (PEH, 4)

D'altra banda, com comentàvem, també permet aprofitar els sabers i coneixements de les persones que no formen part de l'escola presencialment però que hi participen de manera virtual. Així, un familiar de l'escola d'Ariño apunta que:

Por ejemplo, mi madre, que es maestra jubilada, encuentra cosas que ve apropiadas para los críos más pequeños y las manda por correo electrónico, eso llega a la escuela... ¡Fíjate! ¡Estamos hablando desde Zaragoza! O sea, que es una... esa comunicación... O si yo veo una cosa que digo: "¡Mira! ¡Esto les gustará a los críos!" Lo mandas por correo electrónico, lo ven los críos... (FGD, 4)

La tutora d'Educació Infantil del mateix centre ens ofereix també un parell d'exemples més en aquest sentit:

Por ejemplo uno de los hechos más destacados es una mamá que ya dejó de tener hijos en el cole hace años y me propuso ella crear un personaje, un duende, que les mandaría a los niños vía email una adivinanza cada semana. Si la acertaban, a la semana siguiente, otra. Es el duende Adivipupi. Esta madre desde su despacho, en Andorra, pues creaba toda serie de materiales del duende (...) Yo le decía: "Mira Eva, pues ahora estamos trabajando, pues por ejemplo el circo, y les mandaba unas presentaciones en las que les hacía preguntas, que quiénes trabajan en el circo, qué utilizan... y ellos bueno... ¡a contestar al duende! (PED, 4)

Entonces es un ejemplo de que no presencialmente pero, también a través de las nuevas tecnologías, la Comunidad de Aprendizaje tiene más opciones abiertas a que se pueda participar, colaborar, las familias, el voluntariado en general. Muy bien (...) Tenemos muchos casos de madres, abuelas, que están trabajando pero desde su oficina, desde su despacho, están colaborando con nosotros. O sea, tampoco es que sea necesaria la presencia física. Hay muchas maneras de col·laborar (PED, 4)

Per últim, cal destacar que en les dues comunitats d'aprenentatge estudiades, els coneixements i sabers de tipus divers amb què compten les persones de la comunitat s'aprofiten per a un millor funcionament de les escoles. Així, s'ha realitzat el cablejat del centre d'Ariño gràcies a familiars d'alumnes del centre, s'han elaborat i muntat audiovisuals de festes i altres activitats que es realitzen, s'han organitzat classes de guitarra, gràcies als coneixements d'un pare de l'Escola Mediterrani, i un llarg etcètera d'altres actuacions que contribueixen, evidentment, a la millora de l'educació i de les escoles.

Dimensió exclusora:

En la dimensió exclusora de la intel·ligència cultural, detectem un element que es fa palès a l'Escola Mediterrani i és el fet que moltes famílies no entenen que la seva intel·ligència cultural pot ser aprofitada al centre, de manera que

pensen que pel fet de no comptar amb les habilitats acadèmiques pròpies de l'educació en contextos formals (cal fer notar que la majoria de famílies amb fills/es a l'Escola Mediterrani no tenen estudis acadèmics) fa que les seves aportacions no siguin vàlides. Així ho explica una mestra de l'escola:

El primer que diuen **[es refereix a les famílies davant la proposta de participar a l'aula]** és: Yo no sé. Yo no sé señorita. Digo: bueno, no cal que sàpigues (...) Això és el que encara jo crec que ells tenen com una mica de vergonya de venir perquè pensen que és que no sabran fer això. Encara no han entès que no cal que sàpiguen fer això. Aquí tenim una tasca important amb els pares (PEMER3, 3)

D'altra banda, cal destacar que al Colegio Público de Ariño no s'han detectat elements exclusors en aquesta dimensió.

5.3. Resultats i discussió en la categoria de Transformació

El principi de transformació de l'aprenentatge dialògic parteix de la premissa que l'educació pot contribuir sens dubte a la superació de desigualtats educatives i socials i que les persones, tant de manera individual com col·lectiva, tenen capacitat per a transformar la societat i transformar-se a sí mateixes. La transformació és un element clau en les teories dialògiques, les quals deixen enrere la compensació i l'adaptació per a trencar el cercle de la desigualtat i advocar per la transformació de les condicions contextuais d'aprenentatge des del principi d'igualtat de diferències, amb objectius igualitaris i un currículum de la competència i de màxims per a tothom. En aquest sentit, les transformacions que s'inicien als centres educatius impacten en l'entorn més immediat i en la comunitat promovent la superació de desigualtats (Aubert et al., 2008).

Dimensió transformadora:

Els dos centres educatius investigats compten amb la unió de dos elements claus en les societats del coneixement: la integració de les TIC i la conformació dels centres com a Comunitats d'Aprenentatge, la qual cosa suposa oferir una educació de qualitat. Aquest binomi és reconegut per la Comissió Europea (Comisión Europea, 2010) en la seva Estratègia Europa 2020 com a eix fonamental per al creixement intel·ligent d'Europa.

D'aquesta manera, es conformen com dues escoles que donen resposta a les actuals societats del coneixement, on és aquest darrer el que adquireix un paper molt rellevant, en tant que l'economia del futur serà una economia del coneixement basada en xarxes i on Internet serà el centre d'aquesta (Comisión Europea, 2010b). Així doncs, i per tal que es doni resposta a les qüestions

ètiques relacionades amb una inclusió de la tecnologia justa i igualitària (Lyon, 1988) la inclusió de la tecnologia en centres com els estudiats, que compten amb característiques específiques que poden relegar el seu alumnat al marge de la societat, afavoreix una major inclusió digital i social (Stevenson, 2008).

D'aquesta manera, el fet que des de l'escola es doti de les habilitats claus per a l'ús d'Internet determinarà de manera notable el posicionament de l'alumnat d'aquests centres en el mercat de treball i en la vida social, atorgant-los majors oportunitats (van Deursen i van Dijk, 2011).

Així, gràcies a aquesta integració de les TIC i al fet de basar-se en una educació de qualitat fonamentada en els preceptes de la comunitat científica internacional que apliquen tant el Colegio Público de Ariño com l'Escola Mediterrani, la transformació esdevé possible, produint-se aquesta en el propi centre educatiu i impactant en la transformació de l'entorn més immediat i també de les trajectòries personals d'alumnat, professorat, voluntariat i famílies. A la vegada, aquesta transformació té un impacte social, permetent tendir cap a una societat més igualitària, en tant que afavoreix la superació de desigualtats.

D'aquesta manera, a continuació presentem els resultats obtinguts en la dimensió transformadora d'aquesta categoria, els quals hem agrupat a partir de quatre consideracions i elements clau. La primera consideració és el fet de concebre l'educació com a vehicle important per a la superació de desigualtats i la transformació i, per tant, transformar els centres educatius per a que puguin donar resposta a les actuals societats. El segon element detectat és la transformació en les relacions personals i socials que es produeix gràcies a la manera de treballar d'aquestes dues escoles i que promou una millor convivència i el trencament d'estereotips i prejudicis. El tercer element és la transformació personal que genera aquest tipus d'organització dels centres i, per últim, trobem que aquesta dinàmica de funcionament de l'escola també impacta en les llars dels infants, en l'entorn més immediat i en la transformació social.

En primer lloc, observem com en ambdós centres educatius **l'educació es conforma com un important vehicle per a la superació de desigualtats i la transformació**. Així, d'acord amb les teories de la comunitat científica internacional, l'educació és especialment rellevant en sectors i zones desfavorides, on aquesta es concep com una de les millors maneres per a que la igualtat esdevingui possible. Més enllà de concepcions objectivistes que imposen una cultura homogènia generadora i reproductora de desigualtats, i de concepcions constructivistes que parteixen de l'adaptació a la diversitat sense atendre la desigualtat del context (Ausubel, Novak i Hanesian, 1989), el que cal és transformar l'educació per a que la superació de desigualtats esdevingui possible (Flecha, 1997; Freire, 1997). Per tal que aquesta transformació sigui

possible, cal partir de la concepció comunicativa de l'aprenentatge i de l'aprenentatge dialògic i basar l'educació en actuacions educatives d'èxit (Aubert et al., 2008; Flecha, 2011; INCLUD-ED Consortium, 2009) que ja han demostrat funcionar en situacions reals (Apple, 2013).

En aquest sentit, cal dir que les dues escoles apliquen actuacions educatives d'èxit (actuacions que demostren haver augmentat els resultats en l'aprenentatge dels grups més desfavorits i haver millorat la convivència allà on s'han aplicat), la qual cosa promou la transformació, tal i com apunten dues de les persones voluntàries que han participat a l'Escola Mediterrani:

Y cuanto más la conozco más me gusta, porque veo la... veo cómo ha funcionado este colegio desde que está [es refereix a des que el centre és Comunitat d'Aprenentatge] y veo que cada vez es mejor y mi opinión es buena y que tendría que estar más... o sea, que todo el profesorado y todos os que están aquí tendrían que centrarse más en la Comunidad de Aprendizaje porque es lo que realmente funciona. (...). Yo diría que este trabajo que se hace, o sea, la Comunidad de Aprendizaje, aporta mucho beneficio a los niños, sobre todo. Que se ve desde el punto de vista del niño, que es... y que es muy bueno y que tendría que seguir cada vez más y trabajar más horas, si se pudiera, por ejemplo con Grupos Interactivos (...) He visto evolución en todos los niños (VEMER, 6)

[Ser Comunitat d'Aprenentatge] Penso que moltes escoles haurien de saber tot el que comporta, tots els beneficis que hi ha (...) Que fossin... que fos algo normalitzat a les escoles i que fos raro l'escola que no el tingués. I que no fos peculiaritat una escola que fos Comunitat d'Aprenentatge. És que penso que tot el que aporta és... bf! Són tants els beneficis que... no sé... si ja se sap que és tan beneficiós, que té bons resultats... per què no es duu a terme?
(VEMER2, 6)

En la mateixa línia, es percep que també els nens i nenes conceben l'educació com un motor de canvi per a superar les dificultats que tenen i poder comptar amb majors possibilitats en el futur. Les paraules d'una alumna de 3r de primària de l'Escola Mediterrani ens demostren els desitjos de transformació del context escolar i que el fet de treballar a partir dels preceptes de la comunitat científica internacional és una important via per a la transformació:

L'escola aniria molt bé si els professors posessin esforç, interès. Interès perquè els nens aprenguin. No interès perquè els nens aprenguin a pintar, no! Perquè pintar ja és una altra cosa! Que els nens aprenguin a llegir, a escriure, a fer els accents... (...) coses importants... que aprenguin molt i que també aprenguin a dividir, a multiplicar, a dividir per dues xifres, a multiplicar per tres... I també que aprenguin l'educació, que aprenguin per exemple els nens petits a fer la fila. Que aprenguin... que aprenguin moltes... moltes coses en general. (...) i per exemple, que ara nosaltres no hem aconseguit aprendre, per exemple, aprendre molt o algo així, que els nens petits aprofitin per esforçar-se i que els ensenyin molt (ARDEX11, 6)

Per tant, els centres educatius han de transformar-se per a construir una societat del coneixement per a totes les persones i on els nens i nenes en situació desfavorida siguin inclosos i incloses i tinguin les mateixes oportunitats que qualsevol altra persona. En aquest sentit, tant el Colegio Público de Ariño com l'Escola Mediterrani han optat per aquesta transformació de l'escola que permet superar desigualtats i promou la transformació social. **Un dels elements claus per a la inclusió en la societat del coneixement és la integració de les tecnologies als centre**, la qual és fonamental si atenem consideracions com les de Castells (2003) que apunta la necessitat de produir interacció dialèctica entre societat i tecnologia i les de Lyon (1988) que indica el rol que les TIC tenen en la configuració de les societats atenent les profundes conseqüències socials que comporten.

Així doncs, si ens referim a l'escola de Terol, cal dir que a l'inici del projecte d'escola que actualment tenen consolidat (ens situem al curs 2002-2003) ja comptaven amb una clara intenció de transformació, en tant que es pretenia canviar el centre gràcies a la tecnologia i a la participació de la comunitat. A la vegada, es pretenia que aquesta transformació interna tingués una repercussió més enllà de l'escola i impactés socialment esdevenint possible la inclusió digital i social. El director del Colegio Público de Ariño indica, en aquest sentit:

Es imprescindible que la escuela trabaje con tecnología y es imprescindible que la tecnología cause la transformación, ayude a transformar la escuela como ha transformado el resto de las cosas de la vida cotidiana: ha transformado la..., ha transformado la sanidad, ha transformado las empresas, los sistemas de producción... Todo (PEH, 6)

Partint de la premissa del diàleg com a base en les relacions produïdes al centre i amb la comunitat, **les transformacions que s'han de produir han de tenir en compte les veus, les necessitats, les demandes i els somnis de totes les persones de la comunitat**. El diàleg dels professionals de l'educació amb tots els agents de la comunitat ha procurat diverses transformacions al centre d'Ariño, les quals anirem apuntant al llarg d'aquest apartat. Cal dir, també que precisament pel fet de transformar el centre des del diàleg igualitari, les transformacions han anat evolucionant al llarg del temps, de manera que accions que en un principi es varen veure imprescindibles, com per exemple la biblioteca tutoritzada, cursos d'alfabetització digital o bé formació de llengua castellana per a les famílies d'origen polac que arribaven al poble, ara mateix no són necessàries.

En relació a la biblioteca tutoritzada, la mestra d'Educació Infantil i membre de l'equip directiu del centre, apunta:

Los primeros años, cuando todavía esas posibilidades **[es refereix a la possibilitat de tenir ordinador o bé Internet a casa]** eran inexistentes para la mayoría de las familias e... pusimos en marcha lo que llamamos,

denominamos, biblioteca tutorizada. Que de alguna manera era e... poner una hora más al día. Entonces nos quedábamos un día cada profesor y también cada día teníamos a madres también ayudando. Para que los alumnos que no disponían de Internet, sobre todo, pues pudieran quedarse y pudieran organizarse el trabajo que llevaban ayudados, ¿no? Por otros compañeros que se quedaban también aunque tenían posibilidad en casa y por los adultos que allí estábamos (PED, 6)

Pel que fa a l'alfabetització digital, va ser molt necessària en un primer moment, i justament les característiques del centre (ja conformat com a Comunitat d'Aprenentatge i amb la premissa de la participació de la comunitat com a element clau al centre) van permetre desenvolupar cursos de formació que van alfabetitzar digitalment moltes de les famílies del centre i altres membres de la comunitat. El director del centre de Terol indica que:

No llevaban cuadernos entonces pues necesitaban... se necesitó un proceso de alfabetización digital para que los padres pues pudieran ayudar en los deberes, en los trabajos... Saber qué se hace en la escuela (...) y hubo un proceso de formación con los familiares (PEH, 6)

L'alfabetització digital és una de les transformacions que han esdevingut possibles gràcies a l'escola d'Ariño. Així, amb el pas dels anys s'ha conformat com un aprenentatge assolit i, actualment, aquesta formació ja no es veu necessària, com indica el mateix director:

O sea, no se necesita de mayor formación, hay que llevar ya un proceso de autoformación. Hay mamás que tienen su Facebook y te llegan solicitudes de amistad para que en fin, que... que no hay... ya esa parte está superada (PEH, 6)

No obstant això, la importància que la formació adquireix per a les famílies i el fet que a l'escola d'Ariño es dialogui amb les famílies per a fer possibles les demandes formatives d'aquestes i d'altres membres de la comunitat, han promogut altres cursos de formació relacionats amb les TIC. Així, si bé no s'ofereix formació en termes d'alfabetització bàsica, sí que se'n fa des de plantejaments pedagògics i més crítics, és a dir, per a saber com la tecnologia s'aplica en l'educació, quins beneficis té en l'aprenentatge dels nens i nenes, quina és la millor fórmula, etc., tal i com explica el director del centre:

Aunque hablamos de la tecnología y de la importancia que tiene para el aprendizaje y miramos también estos procesos, esas dinámicas que llevamos y cómo nos organizamos en la clase..., y, y lo vemos ahí también e... hemos abierto el... el, la asignatura, el tema, ¿no? A educación (PEH,6)

D'altra banda, un altre exemple de la transformació que s'ha produït en els aprenentatges de les famílies i membres del poble gràcies a les actuacions realitzades a l'escola d'Ariño són les classes de llengua castellana, les quals ja han produït una transformació no només personal sinó també social en tant que

en varen sorgir projectes diversos i que actualment no es requereixen, com ens indica el director:

Hubo necesidad también en un momento determinado de dar clases de español para las mamás polacas (que, como has visto, el alumnado inmigrante que tenemos pues es polaco) e... fundamentalmente, por las minas de carbón que tenemos (...) Y... y la verdad que fueron unos momentos también de mucho entusiasmo porque a raíz de las clases de español que se daban pues e... surgieron proyectos como los encuentros anuales entre culturas que celebramos en el pueblo y que han tenido su reconocimiento a nivel de premios también, ¿no? por parte de la administraciones del gobierno de Aragón. O sea que también han sido importantes (PEH, 6)

Per tant, observem que l'educació es conforma com una important via per a la superació de desigualtats i que els centres educatius estudiats s'han transformat per a poder donar resposta a la societat del coneixement a partir de l'aplicació d'actuacions educatives d'èxit, sempre comptant amb les necessitats i demandes de les persones i des del diàleg igualitari. Cal dir també que aquesta transformació ha repercutit molt positivament en la **millora dels centres educatius**.

Les transformacions que han viscut els dos centres investigats estan d'acord amb la literatura científica que apunta que el motiu de fracàs escolar no és la tipologia d'alumnat que assisteix a l'escola sinó el fet de no oferir-hi una educació de qualitat que permeti a l'alumnat desenvolupar-se sense problemes en les societats actuals (Gazeley, 2010; Hidalgo, Epstein i Siu, 2002; Ladson-Billings, 1994; Moreno Yus, 2013). Així doncs, ambdós centres s'han transformat per convertir l'escola en un centre de qualitat desitjable per a tots els nens i nenes.

Si ens centrem en l'Escola Mediterrani, i tenint en compte que la trajectòria del centre educatiu com a Comunitat d'Aprenentatge es remunta al curs 2011-2012, cal destacar que el principal motor de canvi va ser la voluntat de produir una transformació a l'escola i, de retruc, la transformació social. En aquest sentit, la directora de l'escola apunta que van transformar-se a Comunitat d'Aprenentatge perquè volien una transformació total:

Jo esperava que canviés tot. Jo vull que canviï tot (PEMER, 6)

D'altra banda, el treball de camp realitzat a l'escola ens demostra que la directora del centre atribueix les millores que ha fet l'escola al projecte Comunitats d'Aprenentatge. Així, en només dos anys de funcionament, la transformació ha estat molt notable. Ho explica d'aquesta manera:

Tot **[es refereix a les millores del centre que es poden atribuir al fet d'haver-se transformat en Comunitat d'Aprenentatge]**. Perquè si fa un any, estàvem com estàvem, i ara això ha millorat... naltros som les mateixes, l'únic

que hem canviat és la metodologia i després també el sistema de l'escola, i l'organització. És que és evident. En tot. És que sinó encara estaríem igual. (...). El que era evident era que si durant un munt d'anys has treballat d'una manera determinada i els resultats són els que són, algo està fallant. Algo falla. Hem de mirar a veure què falla. No tots els nens poden tenir... no tots els nens tenen que anar malament, no tots els pares són horribles, no existeix això. (...). Doncs què està passant aquí? (...). Si els pares són els mateixos dels alumnes que hem tingut nosaltres més grans, són germans dels nens que hem tingut nosaltres, la majoria... què ha passat aquí doncs? (...). Què està canviant aquí? Què està passant? Doncs que has canviat la metodologia i has canviat, sobretot, la manera de veure els pares. Expectativa, també. I la manera de veure els nens. En el sentit que són uns nens completament igual als altres (PEMER, 6)

El canvi que s'ha produït al centre des de transformació en Comunitat d'Aprenentatge també es percep per part de les famílies dels nens i nenes del centre així com també pels mateixos estudiants. Si ens referim als familiars de l'escola, les paraules d'aquesta mare corroboren aquesta consideració:

¿El cambio del cole ha sido una mejora?

Yo para mí, sí. Sí, sí, sí.

¿En qué aspectos?

En general, yo creo. En los niños, en mí, también. Porque a mí me ha gustado venir, la verdad. Sí, mucho. Porque como son mis niños... y si puedo ayudar pues... muy bien, sí.

(...)

¿Te ha cambiado la imagen que tenías del colegio, del profesorado...?

Sí, sí. En positivo, desde luego. Sí. Sí, sí (FEMER, 6)

D'aquesta manera, es demostra que l'aplicació d'actuacions educatives d'èxit, lluny de les idees implantades pel postmodernisme que indiquen que allò que demostra èxit a altres llocs no és aplicable en tots els contextos, permet la transformació i la superació de desigualtats.

De la mateixa manera, el treball de camp també ens demostra que les famílies en situació desafavorida i, independentment del seu estatus econòmic, nivell acadèmic, cultura o religió, compten amb la voluntat que els seus fills i filles siguin inclosos en les actuals societats del coneixement i, per tant, volen la millor educació possible per a ells (Hidalgo, Epstein i Siu, 2002; Ladson-Billings, 1994).

Així doncs, el director del Colegio Público de Ariño, explica que les famílies varen votar positivament a favor de la transformació del centre en Comunitat d'Aprenentatge:

Lo cierto es que los resultados **[es refereix als resultats de la votació que es va fer per decidir si el centre es transformava en Comunitat d'Aprenentatge]** fueron buenos (no sé decirte ahora exacto cuáles fueron)

pero sé que en el, en el... salieron todos por encima tanto en el claustro como en la asamblea de padres por encima de esa mayoría absolutas necesarias (PEH, 6)

En segon lloc, gràcies al model de centre amb què compten l'Escola Mediterrani i el Colegio Público de Ariño, observem que es produeix una **transformació en les relacions entre els nens i nenes, amb el professorat i amb les persones de la comunitat**, la qual cosa procura una **millor convivència i el trencament de tot tipus d'estereotips**.

Un familiar del Colegio Público de Ariño exposa en aquest sentit que la participació de la comunitat en el dia a dia del centre i el fet que les famílies i el professorat es reuneixin per compartir debats, millora les relacions interpersonals:

... pero sí que es cierto que la relación que yo tendría con el resto de madres y padres no sería la misma si no existiese este momento que hablamos y que tal y que cual, que si sólo estamos en la puerta esperando a que salgan los críos... (...) hay otro nivel de relación que: hoy parece que salen más tarde, hoy parece que llueve, hoy parece que no... (FGD, 6)

De la mateixa manera, una voluntària de l'Escola Mediterrani, on des del primer curs de transformació en Comunitat d'Aprenentatge es realitza formació de familiars, apunta que l'obertura del centre a la comunitat i el fet de compartir aula en la formació de familiars millora la relació entre cultures i la convivència:

¿La apertura del centro a la comunidad, mejora la relación entre culturas y la convivencia?

Sí, completamente, sí. La mejora... sí, sí. Mejora completamente. Es que... en las clases... en la formación de familiares y todo es que lo ves perfectamente. Porque claro, están aprendiendo y a la vez entre ellas se conocen, conocen cómo es cada cultura, se conocen entre ellas, que eso es lo que hace que se respeten y valoren... y se valore otra cultura, ¿no? Claro que sí. Perfectamente. Sí, sí (VEMER, 6)

D'altra banda, cal destacar que aquesta transformació en les relacions també es produeix entre el col·lectiu de professorat i les famílies i altres membres de la comunitat.

En aquest sentit, el fet de compartir espais de diàleg comporta no únicament una relació més estreta sinó que impacta positivament en l'organització i la presa de decisions del centre. Així, si ens situem en el context de la formació de familiars que es desenvolupa al centre d'Ariño i, més concretament, en l'actuació de tertúlia-cafè, les paraules del director de l'escola corroboren aquesta qüestió:

Son debates que ayudan a la familia y que nos ayudan también a nosotros y nos ayudan mutuamente a llegar a acuerdos. Que no es que haya votaciones

ni nada pero bueno, tú ves cómo piensa la gente y de qué manera cambiamos ¿no? pensamientos, ideas, y eso va influir en decisiones después en claustro o en Consejo Escolar (PEH, 6)

De la mateixa manera, les paraules de la cap d'estudis de l'escola tarragonina corroboren aquesta qüestió, afirmant que quan les famílies i la comunitat s'incorporen en el dia a dia del centre educatiu, ja sigui per a donar suport en l'aprenentatge dels nens i nenes participant a l'aula, com en la pròpia formació en actuacions de formació de familiars, es transforma la visió que el professorat té de les famílies i a la inversa i la relació entre els col·lectius:

Tot això ajuda a guanyar la confiança dels uns i els altres (...). Altres companyes poden dir: Ah, doncs mira, mira què interessats estan en venir i formar-se no només per ells mateixos sinó per ells mateixos i després per sons fills. Que després de tot, segur que la gran motivació d'ells és aquesta: sons fills (PEMER2, 6)

També les paraules d'una mare voluntària del Colegio Público de Ariño confirmen aquesta transformació en la visió entre col·lectius i la transformació de les relacions quan la comunitat participa a l'aula:

Yo en los Grupos Interactivos de los pequeños, que he estado muchos, muchos años, yo me di cuenta el primer año que estuve, que solamente que pongan una frase o una palabra los pequeños... Yo creo que cuando yo llegaban mis hijas con esos cuadernos a casa yo no me daba cuenta de lo que cuesta poner esa palabra. Y desde el primer momento que fui, me doy cuenta de que a lo mejor miras: "¡Bah! 'Está puesto!" Pues hasta que ha llegado esa palabra o esa letra o el niño ha tenido que en su nombre hacer la forma y tal y luego él... eso, cuesta mucho, ¿eh? Eso yo me di cuenta desde el primer día. Digo esto no... nos, y yo la primera, ¿e? que cuando estaba no me daba cuenta, de lo que cuesta (FED2, 6)

Una altra voluntària del mateix centre educatiu, realitza una aportació similar:

(...) que sólo veíamos, bueno a lo mejor (hablo en general, ¿eh?) veíamos las vacaciones de los maestros, cuántas veces se ha dicho (y cuántas vacaciones tienen...) y yo cuando entraba... (ahora ya me acostumbré y ya no me canso tanto) pero yo decía: es que yo salgo agotada (que al principio eran 2 horas) y yo digo: yo salgo agotada de los niños, salgo saturada, yo no sé cómo aguanta la de infantil (...) Entonces valoras realmente el trabajo de un profesor porque hasta entonces yo siempre lo he dicho y lo diré: hasta entonces yo no había valorado nunca el trabajo (...) Y es que yo siempre se lo digo: es que hasta que yo no he entrado, por mucho que me hayas dicho tú y me hayan dicho, es cuando realmente yo he visto la labor que hace un profesor en una clase (FED, 6)

Per altre costat, una mare de l'Escola Mediterrani explica que gràcies a la formació de famílies, els familiars i altres persones de la comunitat poden

apropar-se a l'escola i veure els canvis que s'hi estan produint, la qual cosa implica una transformació en la concepció de l'escola i la transformació de les relacions entre el professorat i les famílies:

Lo veo muy bien eso **[es refereix als cursos de formació per a obtenir el Graduat en Educació Secundària que es realitza dins la formació de familiars que ofereix l'escola]** para sacarse el graduado y para que se enteren más de lo que hay aquí en el colegio, lo que se hace en el colegio... porque desde fuera no se ve. Desde dentro se ve más (FEMER, 6)

Com apuntàvem al principi, la transformació en les relacions entre els diversos col·lectius que conformen les Comunitats d'Aprenentatge impacta d'una manera positiva en la millora de la convivència i en la resolució de conflictes.

La cap d'estudis de l'Escola Mediterrani exposa, en aquest sentit, que és el funcionament del centre com a comunitat i el fet de permetre l'entrada i la participació de famílies i altres agents de la comunitat al centre, el que garanteix una millor convivència i la resolució de conflictes. Així ho confirmen les seves paraules:

El fet que els pares entrin al centre i tu puguis partir d'aquesta confiança i d'aquest respecte i que després s'acabi transformant en aprecí, és que això et repercutirà positivament en la convivència perquè ells són els primers interessats en que els seus fills es portin bé. Perquè ells no tenen ganes que la senyoreta "Vente, que no sé qué, que mira lo que...", clar, ells estan cansats! M'entens? Ells estan cansats que cada dos per tres els hagi de cridar: "Porque mira lo que ha hecho, porque le ha pegado, naná..." Ells ja ho saben, ells ja ho saben. Llavors ells són els primers interessats i el fet de treballar així et garanteix que... potser... et garanteix a la llarga però al principi t'ajuda molt. T'ajuda molt. M'entens? Perquè com que el pare és el que està allí donant la cara junt amb les mestres, llavors ell evidentment vol que son fill es porti bé, també. I el pare evidentment vol estar orgullós de son fill i que son fill vagi a tot arreu, i a veure... i sigui com ha de ser... I que no la senyoreta cada dos per tres l'hagi d'estar cridant (...) I això t'ajuda moltíssim i per tant, a la llarga, et garanteix resoldre aquests problemes de convivència (PEMER2, 6)

També la directora del mateix centre apunta com la participació de les famílies a l'escola ha transformat les relacions entre el professorat i els familiars i ha reduït els conflictes. Així, indica que cada vegada hi ha menys famílies conflictives a l'escola i destaca que les famílies que més participen són amb qui realment hi ha menys problemes de convivència:

Les famílies que poc a poc van venint, realment hi ha menys problemes de convivència amb els nens, perquè el que sí que hem notat és que ara hi ha famílies comptades (...) Si són 74 famílies, com a molt, com a molt, jo posaria de famílies conflictives, 5. Com a molt. Això està molt bé (PEMER, 6)

D'altra banda, apunta que tot i que encara hi ha aquesta petita minoria de famílies que no participen de manera activa i els fills i filles dels quals són conflictius, la relació amb aquestes famílies també s'ha transformat, ja que si bé no participen activament sí que escolten i no posen traves a la tasca dels professionals del centre. Ho explica en la següent cita:

El que sí que s'ha aconseguit és això: que ara hi hagi una bona resposta per part de les famílies. Inclús, aquests nens tan conflictius que les famílies encara no estan integrades del tot sí que hem aconseguit que ens escoltin, que intentin participar i que no posin traves. Que abans, era tot al revés. Abans, a més a més, era que anaven en contra teva i tal tal (PEMER, 6)

A més a més, el fet d'haver transformat les relacions amb la resta de famílies i haver-hi millorat la relació promou que aquestes defensin la tasca realitzada des del centre educatiu i no se sumin a les crítiques cap al col·lectiu de professorat, la qual cosa anteriorment era sempre motiu de conflicte. Ho exposa també la directora:

També s'ha aconseguit que si per exemple allí abans a la tanca **[es refereix a l'espai on s'esperen les famílies per a l'entrada i sortida dels nens i nenes de l'escola]** començaven a criticar l'escola: que si estos maestros i tal... llavors, tenia coro, això, no? Ara el que s'ha aconseguit és que quan un comença a criticar, l'altre, o no contesti o li digui que calli, però és així. Només que sigui la callada és important. Ara això ja s'ha tallat, ara aquest es queda sol, despotricant. Ja no l'acompanyen. O sigui que sí que hi ha hagut una millora (PEMER, 6)

També a l'escola d'Ariño la participació i implicació de les famílies i d'altres membres de la comunitat al centre, i sobretot les actuacions destinades a la formació de familiars, com és el cas de la tertúlia-cafè, transformen les relacions millorant la convivència i evitant determinats conflictes, en tant que es compta amb espais de relació i diàleg on s'aborden temes diversos i es comparteixen i transformen punts de vista. Així ho explica el director del centre:

(...) es más fácil después cuando surgen cosas... de alguna manera ahí las has hablado. Y si no las has hablado, las hablas. Tienes un sitio para poder hablarlas. Mm... que no es un sitio donde se vayan a decidir cosas, no es un órgano decisorio, pero sabemos de antemano que lo que ahí debatamos y digamos va a marcar mucho hasta las reuniones del profesorado (PEH, 6)

A banda de la millora de les relacions entre professorat i famílies, que es tradueix en una millor convivència al centre, cal dir que el fet d'aplicar actuacions educatives a l'aula, tals com Grups Interactius, i que es compta amb el suport de persones de la comunitat transforma el clima que es viu a l'aula i afavoreix la millora de la convivència i la reducció dels conflictes.

En aquest sentit, una mare de l'Escola Mediterrani corrobora la idea que la participació de la comunitat transforma les situacions d'aula i permet que millori

la convivència:

Yo creo que sí **[millora la convivència]**. Sí, porque yo creo que si uno no está delante, se portan de una manera, y si estás tú, se portan de otra. Totalmente diferente. Porque a veces te dicen algo de tu hijo y tú a lo mejor: “¡Ai! ¡Pues mi hijo no puede ser que haga esto!”, que suele pasar, ¿no? Ai, que tu hijo lo esto y lo otro. ¿Mi hijo? ¡No! Y cuando tú estás delante, se portan de otra manera (FEMER, 6)

D'altra banda, la cita que segueix a continuació, d'una alumna de 3r de primària del mateix centre, corrobora que la millora de la convivència rau en la participació de la comunitat com un dels elements claus:

¿Qué cosas tú crees que van mejor en la escuela desde que hay otras personas que os ayudan?

Muchas

¿Qué cosas? Un ejemplo...

Pues... Que nos portamos bien, que ya no nos peleamos, no nos insultamos...

(ARDEX, 6)

Una altra de les transformacions esdevinguda gràcies a la participació i la implicació de les famílies i altres membres de la comunitat als centres educatius és el trencament d'estereotips, el qual es fa possible gràcies a la interacció de l'alumnat i del professorat amb voluntaris i voluntàries de perfils diversos que ajuden a superar prejudicis i estereotips. En aquest sentit, la mestra d'educació especial de l'Escola Mediterrani apunta, referint-se a la importància de comptar amb diversos perfils que ofereixen membres diferents de la comunitat:

Jo penso que vegin pues que una persona gitana també pot estudiar i també pot tenir un nivell, no? Perquè ells estan acostumats pues a això: “Es que la mama no puede venir porque no sabe leer”, no? Llavors, bueno... doncs que vegin que hi ha gent de tot tipus, no? A tot arreu i perquè un sigui gitano pot llegir igual de bé que un altre, no? (PEMER4, 6)

La mateixa mestra explica com la participació de dones gitanes o de dones pertanyents a altres minores ètniques amb perfils heterogenis i històries de vida diferents contribueix a la superació d'estereotips de gènere:

Home, és molt important... **[es refereix a la participació al centre de dones amb perfils heterogenis]**. Perquè aquí les dones... vull dir, quan són súper joves, ja s'han de prometre, casar-se i estar a casa i tenir fills. I això és... llavors, veure que hi ha altres camps, vull dir, altres formes de vida, altres maneres de fer, jo penso que és molt important... I que ho vegin d'una persona gitana, evidentment, perquè nosaltres no som cap referent per a ells (PEMER4, 6)

D'altra banda, una de les persones voluntàries a la Comunitat d'Aprenentatge de Tarragona corrobora aquest fet, indicant que la superació d'estereotips així com també una millor relació entre cultures es produeix gràcies a la participació de la comunitat a l'escola:

Per exemple si ve la mare d'un nen d'ètnia gitana però la veus que està involucrada amb els altres, doncs el nen arribarà a casa i dirà: Mira! Avui ha vingut la mare de tal i ens ha fet això... la gent ja es va obrint... O si participa una mare d'ètnia gitana i una altra marroquina... ja... les relacions que s'estableixen jo penso que sí que tot es va lligant, lligant i que... és que sí... que va cap a algo favorable (VEMER2, 6)

De similar manera, la mateixa voluntària indica que la transformació dels prejudicis que pot iniciar-se a l'escola gràcies a aquesta participació transcendeix a l'entorn més immediat dels nens i nenes, transformant-lo:

Un nen arriba a casa i et fa un comentari i potser el pare es queda... clavat, que diu: Osti! Per què no canvia el xip? Això sí. O de dir-te... potser tu estàs més tancat: doncs que el meu fill no jugui amb gitanos o coses així i potser t'arriba el nen a casa i et diu: Doncs avui, mira, he estat treballant amb tal i m'ha ajudat un munt... osti, doncs potser canvies el xip. Perquè la gent tendeix a pensar: és que tots són iguals! No! O potser tu vas a classe i veus com treballen... i dius: osti, doncs mira, mira què monos... cosa que si ho veus des de fora... és que és això, és algo que està... estan molt estereotipats, molt etiquetats i bf! costa de canviar. Si no ho veus des de dins, si no tens l'oportunitat de treballar amb ells, i tractar amb ells, des de fora... bf! la gent té molts prejudicis (VEMER2, 6)

En tercer lloc, la **transformació personal** també és un dels resultats que hem recollit a través del treball de camp realitzat en cada un dels dos centres. Així, el fet de participar en un centre organitzat com a Comunitat d'Aprenentatge i que compta amb la integració de les TIC dóna l'oportunitat de transformar les vides i trajectòries personals.

La mestra de l'etapa d'Educació Infantil del Colegio Público de Ariño exposa la transformació sorgida en diverses persones a partir de l'evolució observada al centre:

... Y de hecho, personas que en un principio fueron totalmente reacias al proyecto, después, viendo la ilusión del voluntariado que entra a clase, viendo lo contentos que están sus hijos cuando se trabaja en Grupos Interactivos, viendo que se puede hacer muchísimo más, pues se han subido al carro (PED, 6)

També són molts els exemples de persones que arran de començar a col·laborar al centre educatiu, han transformat el seu dia a dia i les seves vides, com és el cas d'aquesta mare del Colegio Público de Ariño a qui es refereix la mestra d'Educació Infantil de l'escola:

Fuera del centro, pues las oportunidades que te comento de convivir y de hacer actividades, pues siguen existiendo. O sea, una madre me comentaba el otro día: “¡Es que a mí me encanta! Es que mira, yo venir al colegio y hacer cosas...” o por ejemplo el AMPA, los talleres que organiza en tiempo libre pues también para todas las madres, padres, todas las personas que quieran... Dice: “Es que yo soy otra desde que mi hijo comenzó el colegio y tengo estas oportunidades... no sólo dentro del centro sino fuera; los fines de semana, a través de los talleres del AMPA, proyecciones de películas que también se han hecho... Ahora con el buen tiempo pues comenzarán las excursiones, en las que pueden participar todos... Acampadas. Entonces, pues sí. Es una cosa que se extiende, sale fuera de la escuela. Estas oportunidades de convivencia para todos están ahí (PED, 6)

En la mateixa línia, una mare que ha participat activament a l'Escola Mediterrani comenta que des que participa al centre se sent més realitzada i útil:

¿En ti ha cambiado algo desde que participas?

Hombre, me veo que soy más útil, ¿no? Más... ¿no? Un granito de arena pero bueno... Como madre te sientes más realizada... no sé... Sí, para mí sí **[es muy importante la contribución de las familias]**. La educación sobre todo. Que luego sigan carrera o no, ya... Por intentarlo... (FEMER, 6)

També la directora de la mateixa escola ens exposa el cas d'una mare del centre que arran d'iniciar la seva participació com a voluntària a l'escola ha canviat totalment la seva manera de fer i, per tant, la seva manera de relacionar-se amb l'escola:

La Fernanda és una persona desconeguda des de fa dos anys. No és la mateixa persona. Inclús no és la mateixa persona aquí que a l'Institut de Campclar **[institut del barri on la Fernanda té altres fills escolaritzats]**. Tot el problema que va tenir a l'institut, aquí no l'ha tingut. I fa dos anys ens buscava les pessigolles a nosaltres amb la Isabel. Des que a ella se l'ha començat a considerar, des que ella ha vingut aquí a la formació i se l'ha valorat, aquesta persona ha canviat. És que és... que et valoren... quan et valoren, quan veus que tu serveixes per algo. Si tu ja penses que no serveixes per a res i t'ho estan recordant constantment, que ets com una nul·litat, o et quedes aplanada i t'agafa una depressió de cavall o reaccions amb violència i et carregues tots els que et trobes davant. Cadascú té una manera de reaccionar, i hi ha mares que estan deprimides, perquè se'ls veu... ja no perquè no puguin entrar a l'escola, sinó per l'ambient. I des d'aquí l'escola també s'intenta... el que passa que a vegades l'ambient és molt poc favorable... però aquesta gent necessita tota la comprensió del món, totes les ajudes del món, no tan sols material, però sobretot de coneixement i de reconeixement. Més que la part material, és la part humana (PEMER, 6)

Seguint amb el mateix exemple, la directora de l'escola també apunta que el canvi personal que ha realitzat aquesta mare de l'escola impacta de manera molt notable a la seva llar i en la relació amb els seus fills/es:

La manera que les seves filles, quan va acabar de parlar a la Trobada, després quan estaven allà berenant i tal, la cara que feien aquelles nenes... A més, veuen ja a sa mare d'una manera diferent, la valoren d'una manera diferent. No és que no la valorin com a mare, perquè evidentment la valoren, però ara ja veuen que és algo més que una mare, que té una altra faceta, la Fernanda, a més a més de mare té una altra faceta. I això jo ho veig en les nenes. Ja la veuen de manera diferent i la valoren de manera diferent. Molt més positiu, i això és un canvi que hi ha a casa (...) Inclús, davant del seu marit. En el moment que tu ja tens un canvi, aquest canvi el transmetes als altres ja (PEMER, 6)

La mateixa directora també exposa com la transformació de l'escola en Comunitat d'Aprenentatge ha transformat la vida d'una altra mare que participa en el dia a dia del centre, a la qual li brillaven els ulls quan feia de ponent en una jornada realitzada a l'escola:

I jo ho diré sempre: quan la Manuela i la Nerea enraonaven a la taula... com li brillaven els ulls a la Manuela no l'he vist jo que li brillessin mai. Home, clar. És que se sentia ella... Asseure's a una taula ella i explicar unes conclusions que havien tret... Vull dir, això era impensable per a ella. És que és molt, molt, molt, molt important (PEMER, 6)

D'altra banda, al Colegio Público de Ariño, una de les mares voluntàries entrevistades explica que desitjava que la seva filla iniciés l'escolaritat al centre per a poder-se implicar i sentir-se més viva en la Comunitat d'Aprenentatge:

Como te he comentado tenía muchas ganas porque ya cuando estás en el parque y demás... pues oyes a las madres y padres de nenes más mayores, pues hablando de lo que se hace en el cole y demás... Tenía ya ganas de empezar y de implicarme y demás (FED3, 6)

I és que les famílies i els altres agents de la comunitat que participen en el dia a dia de les escoles estudiades saben les oportunitats de transformació que aquesta participació suposa. Així, a més d'ajudar els nens i nenes a millorar els seus aprenentatges i a la millora de la convivència gràcies a la participació del voluntariat a l'aula, també els familiars i altres persones de la comunitat transformen les seves vides implicant-se en actuacions per a la pròpia formació. En aquest sentit, observem com un dels cursos concrets que es realitza en el marc de la formació de familiars que es realitza al Colegio Público de Ariño ha transformat la situació i vida de les persones participants. Ens referim, concretament, a les classes d'anglès per a familiars que es relitzen al centre de Terol des de fa anys i que són impartides voluntàriament per la mestra de llengua estrangera de l'escola setmanalment.

Les famílies es mostren entusiasmades amb l'acció i és important veure com aquesta transforma els aprenentatges, en tant que les famílies verbalitzen que d'aquesta manera poden ajudar més els seus fills i filles, la qual cosa està en

consonància amb la literatura revisada, que apunta que gràcies a la incorporació de les famílies a la pràctica docent els pares i mares incrementen les interaccions amb els seus fills i filles a casa, se senten més reforçats en les pròpies habilitats per ajudar-los i valoren d'una manera més positiva els professionals que atenen els seus fills i filles (Epstein i Dauber, 1991). A més d'aquesta transformació en els aprenentatges, la formació de famílies també procura un desenvolupament personal. És l'exemple de mares i pares que, arran d'assistir als cursos d'anglès organitzats al centre, han seguit la seva formació permanent, com explica el director del centre:

Aprenden inglés y algunos padres pues los tenemos en la escuela de idiomas porque quieren aprender más y acuden allí. (...) Y hay algún padre, no solamente madre..., padre, padre, que está en la escuela de idiomas y sigue, y sabe más inglés que muchos de los profesores. Y es una autoestima... pues e... aumenta muchísimo y repercute en los alumnos (PEH, 6)

En el mateix sentit, una mare que participa activament a l'escola, apunta en la tertúlia-cafè, la transformació viscuda en la seva formació permanent gràcies a l'adquisició de més habilitats digitals:

Aurelia: sí, mira... ya me he metido al "Fasebuc". Tengo una cuenta (...) Es que antes, ¡Vaya! ¡Ni imaginarme! ¡Y meterme al Internet o eso! Sí, por el colegio. Si no, a lo mejor si hubiera vivido en otro sitio pues mira, estaría igual (FGD, 6)

Però no només els familiars del centre transformen les seves trajectòries gràcies a la participació en les Comunitats d'Aprenentatge, sinó que també ho fan les persones voluntàries. Així, fins i tot dones que ja no tenen els seus fills i filles escolaritzats al centre però que continuen realitzant voluntariat per a l'educació dels nens i nenes i per a elles mateixes expliquen com transformen el seu dia a dia i col·laboren a l'escola. Ho explica una voluntària de l'escola d'Ariño:

Para mis hijas y para mí también. A mí me gusta participar, me gusta hacer cosas para... y ahora, ¡fíjate!, nos podríamos estar en nuestra casa... Y venimos, a mí me gusta. Y en el comedor yo sigo... (FED2, 6)

D'altra banda, també es produeix aquest efecte a l'Escola Mediterrani, on una estudiant universitària que és voluntària al centre explica la transformació personal i professional viscuda:

El fet de veure l'evolució que fan ells mateixos, com ha passat amb alguns alumnes, que ha sigut una evolució molt bèstia, per a mi ja, ja suposa un benefici personal però no sé... a més a més, et fa pensar doncs...: i si no només em centro en estudiar... per exemple en el meu cas, Educació Infantil i també involucro en algo que sigui més social, més d'integració...? A mi és el que m'ha despertat, almenys. No només quedar-te la part de l'educació sinó que darrere hi ha més coses, com la integració o recolzament a gent en

situació més desfavorable... (...) I una altra cosa era el fet de ser més altruista. Que potser al principi tu penses, ostres! Si vaig a fer un treball m'agrada que me'l paguin, me'l remunerin... però quan veus això, a mi almenys... et comporta un benefici personal que no... no sé, no té preu (VEMER2, 6)

Per altre costat, la conformació dels centres com a comunitats d'aprenentatge i la integració de les TIC suposa una transformació en el sí de les relacions familiars. Així, una mare que no és originària d'Ariño i que té la família fora del poble explica com el fet que des de l'escola treballin amb la inclusió de la tecnologia i amb una obertura a la comunitat fa que els seus pares i avis, residents en una altra ciutat, hagin après el funcionament de les tecnologies i puguin, d'altra banda, interactuar i intervenir en l'educació de la seva néta de manera virtual:

[Les tecnologies] Pues han influido a lo mejor... pues yo que sé, mis padres están todo el día con el blog. También desde Zaragoza o mis abuelos... o... O sea, a lo mejor eso no se hubiese dado, de otra forma (FED3, 6)

Per últim, volem destacar com la transformació viscuda en el sí dels centres educatius i els aprenentatges adquirits perviuen en els i les estudiants. D'aquesta manera, els i les alumnes que passen pel centre d'Ariño, tot i que després a l'institut no puguin continuar amb el mateix sistema d'aprenentatge, compten amb uns coneixements i habilitats que tenen incorporats i això també suposa una transformació. S'hi refereixen el director del centre:

(...) así como otros niños de otros centros cuando están en el instituto no utilizan tanto Internet para el estudio, nuestros chicos, sí. Nuestros chicos buscan información de los temas que están trabajando. En las distintas áreas, en el instituto. Entonces, esta capacidad la tienen..., de buscar información, de ampliar las cosas que ahí les..., les enseñan, ¿no? Que reciben en el aula. Y esto te dirán y además muy orgullosas de que esto es así. Bueno, pues algo queda. El contacto con la tecnología y de esta manera ya en la escuela pues eso es algo que les marca, que les marca para toda la vida y cogen ahí unas habilidades que ya no abandonan y ya utilizan continuamente (PEH, 6)

i una mare que té un fill a la Universitat i una filla a secundària:

Yo, que mis dos hijos ya están una en el instituto y otro en la universidad, echan de menos la... bueno, ellos de hecho se ven trabajando como trabajaban aquí... ellos ven... vienen a casa: "Tengo que hacer un trabajo" Y van a Internet y siguen trabajando en Internet (...) Ella quiere trabajar como trabajaba aquí. Y ya es el segundo año. Y mi hijo igual. Sigue trabajando como aquí. Él llega a casa, con el ordenador y trabaja de la forma que trabajaba aquí (FED, 6)

En quart i darrer lloc, observem que aquesta transformació personal promoguda per l'aprenentatge dialògic i la integració de les TIC al centre, transcendeix a l'àmbit familiar, produint una **transformació de les llars** així

com també de **l'entorn més immediat** i, a la vegada, genera un impacte en la **transformació social**.

Un dels elements claus en aquestes transformacions és el fet de concebre els centres educatius des de la concepció que Castells (2003) anomena “societat xarxa” de manera que a més d'organitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge amb la participació de tots els col·lectius de la comunitat, la qual cosa permet crear diverses xarxes, es té en compte el tret diferencial d'incloure les TIC en el procés. Aquesta confluència suposa una major expansió de les TIC i del coneixement i promou que aquests calin en tota l'estructura social com ens demostren les cites anteriors.

Per tant, gràcies a l'organització d'aquests dos centres, els canvis se succeeixen en l'àmbit familiar de manera que no només les persones sinó que també **les llars es transformen**. En el cas d'Ariño, les llars actuals són molt diferents a les d'abans que el centre educatiu decidís transformar-se en Comunitat d'Aprenentatge, tal i com comenta una component de l'equip directiu del Colegio Público de Ariño:

Además, como te digo, expresado por las propias madres y los padres de decir: yo que estaba pues en casa, la tele, venga tele, y ahora conozco que hay otras opciones, que la escuela me abre las puertas y que puedo venir con las otras madres a trabajar o a aprender inglés o a pintar un mural. Entonces esa transformación sí que se vive... aparte de que, bueno, las nuevas tecnologías están ya en los hogares. Y de una forma natural porque ven que sus hijos, en la escuela, pues que van a trabajar así y que aunque sean pequeñitos, los peques de infantil yo sé que las madres, los padres, en casa tienen ordenador, tienen Internet, siguen en Ariniños, oyen la radio en Internet. Los abuelos, las abuelas. Entonces esa transformación sí que ha llegado a los hogares y totalmente distintos al 2000, por supuesto **[Es refereix a les llars del poble]** (PED, 6)

D'altra banda, s'observa el convenciment de les famílies en relació a que la transformació produïda a les llars del poble és deguda a la inclusió de les TIC i de la família en la vida quotidiana del centre educatiu. Així, mares voluntàries de l'escola de Terol exposen que si els nens i nenes no treballessin amb la tecnologia al centre, serien moltes les llars sense tecnologia i avui en dia elles no en tindrien domini.

Pero todo eso no lo hubiera, yo no lo hubiera hecho... Sí que hubiera dado el tema de informática por lo elemental que necesitas para... pero todas estas cosas, no. De saber... de bajar de Internet imágenes en movimiento, sin movimiento, todo eso lo hacíamos por las páginas de los grupos... **[Es refereix al material didàctic per preparar per a l'escola]** (FED, 6)

També a l'Escola Mediterrani, s'han esdevingut canvis i transformacions que han impactat en el dia a dia de les llars del barri tot i que, com hem esmentat

anteriorment, el centre compta amb un curt recorregut des de la seva transformació en comparació amb els anys de funcionament com a tal del Colegio Público de Ariño.

Així doncs, a l'escola de Tarragona, els nens i nenes expliquen que utilitzen les TIC més enllà de l'horari lectiu per a reforçar el que han treballat a classe, fins i tot buscant estratègies per a poder fer ús de les TIC quan no disposen dels recursos en el context familiar:

Tens ordinador a casa?

No

I t'agradaria tenir-ne?

Sí... però vaig a un locutori que hi ha al meu costat, de la meua casa i la meua mare em dóna 50 cèntims i vaig allà i poso coses dels dofins, imatges

I què fas? Per a què utilitzes l'ordinador?

Perquè m'agrada mirar els dofins perquè treballem els dofins

Ah! Vas a fer coses del cole, per reforçar coses que feu aquí a l'escola?

Sí (ARDEX3, 6)

La cita d'aquesta altra alumna de la mateixa classe, ens confirma que continuen la tasca iniciada a l'escola fora de l'horari lectiu:

[En relació a quin ús fan a casa de l'ordinador] El meu papa algunes vegades busca treball. Algunes vegades la meua mare busca servir coses per fer a casa. I jo busco activitats de medi, algunes vegades. Poso: activitats de medi i em surt: mamífers, moltes coses. Nosaltres només fem activitats, no fem res, i els caps de setmana sí que juguem una mica! Però medi molt, perquè ens agrada (ARDEX5, 6)

Una altra alumna de 3r curs de l'Escola Mediterrani explica que des que a l'escola treballen amb les TIC, també ella les utilitza més dins el context familiar:

Des que treballem al cole amb ordinadors, també el fas servir més a casa?

Sí.

I fas alguna cosa de medi, o busques activitats?

Sí, si no me sé per exemple algo de mates pues voy al... amb els meus deures i busco el què és i el que ens ha explicat i entonces pues yo lo busco por ahí y digo: ¡ah! i per exemple si un dictat de mates, per exemple 4x4, o així... pues jo ho miro i... és que a vegades diu la srta.: digues als teus pares que jo et donaré una fulla blanca i ell que... que et faci un dictat. Per exemple, ell diu: "La mare..." i yo tengo que escribir... així... i també jo algunes vegades el faig a l'ordinador. Tapo la pantalla i jo faig... i però, les das a una tecla i diu: "La mare..." (ARDEX10, 6)

Cal esmentar, també, que la transferència no es produeix únicament en diferents contextos on el nen o nena aprèn i viu sinó que aquesta també

comporta la interacció relacionada amb la tecnologia amb altres persones, ja siguin pares, mares, germans, etc. Així ens ho demostren les dues cites que segueixen, d'estudiants de l'Escola Mediterrani:

I tu li has ensenyat coses de l'ordinador a la teva mare, que potser abans no sabia?

Sí. Bueno... mi madre no sabía, per exemple, quan obres el ordinador, no? Pues no sabia on s'escrivia per ja conèixer les coses i entonces pues jo li vaig ajudar i em va dir: muchas gracias. I yo: de nada.

¿Tú les enseñas a tus hermanos o a tus padres?

Bueno... mi hermana y yo... mi hermana a veces sabe juegos que yo porque yo no hago cosas como esas, porque ya soy grande, bueno algunas veces sí que juego... y me enseñan cosas a mí y les enseño cosas a ellas, hacemos como si fueran grupos interactivos y nos ayudamos (ARDEX10, 6)

I tu els has ensenyat coses noves, gràcies a fer més ordinador al cole?

Sí, he ensenyat al meu germà, li he ensenyat la taula de l'1 i se la sap

I de l'ordinador li has ensenyat algo?

Sí. Posar cançons, jocs i de tot... Internet... (ARHEX4, 6)

Les darreres cites mostrades ens permeten demostrar que la inclusió de la tecnologia en ambdós centres educatius promou la inclusió digital dels infants i d'altres persones de la comunitat en tant que suposa no només la superació de l'escletxa digital de primer ordre, és a dir, la que es produeix per les dificultats d'accés a la tecnologia, sinó també la de segon ordre, ja que des de les escoles i amb un plantejament dialògic de l'ús de les TIC es fomenta l'adquisició de les habilitats necessàries per a la selecció i el processament de la informació (Brandtweiner, Donat i Kerschbaum, 2010; van Deursen i van Dijk, 2011).

La superació d'aquesta escletxa de segon ordre adquireix una especial rellevància en les dues comunitats d'aprenentatge estudiades, situades en zones desavantajades, en tant que l'escletxa digital actua com una manifestació de l'exclusió i compta amb un gran potencial per ampliar les diferències socioeconòmiques entre les diverses regions (Andrade i Campo-Redondo, 2006).

Per altre costat, més enllà dels canvis que produeixen les TIC en les llars dels infants també observem en els dos centres investigats altres canvis produïts gràcies a la interacció dels professionals de l'educació amb les famílies i altres agents de la comunitat. Així doncs, en el cas de l'Escola Mediterrani la cap d'estudis apunta com gràcies al treball iniciat al centre s'ha produït una transformació en el dia a dia de les famílies, sobretot en termes de convivència:

El dia a dia de les famílies s'ha transformat?

Penso que sí, crec que sí, però això encara s'ha de treballar més. Penso que sí

perquè el que et dic... i més tractant-se de famílies gitanes no volen que hi hagi conflictes entre ells, m'entens? Vull dir... Llavors és el que et deia, són els primers interessats. Llavors, tot això també els ajuda, els ajuda molt. I continuar en aquesta mateixa línia ho garantiria totalment. Vull dir, totalment. Potser és un pelet aviat encara (...) però penso que no perquè com que aquí les coses estan molt tranquil·les... Vull dir, que aquí quan les coses estan a cent per hora, això després va fora (...) Evidentment, quan aquí un conflicte queda per resoldre, o sembla i creus que s'ha pogut resoldre moltes vegades no s'ha acabat de resoldre, continua fora. I el problema és que després els nens van amb les famílies i les famílies van entre elles... M'entens? Llavors aquí les coses estan molt tranquil·les i estan molt bé. Per tant, tot fa pensar que sí. I per tant, si se segueix així, ja ho garanteix al 100% (PEMER2, 6)

D'altra banda, una de les persones voluntàries de l'escola tarragonina, ens exposa dos exemples que corroboren la transferència dels canvis iniciats a l'escola a les llars:

Per exemple amb l'Antonio s'ha vist el canvi. Clar, sa mare també ve allí i veu que... Bueno... suposo que ho veu, que el nen ha evolucionat molt. Clar, això quan arriba a casa el nen, ho han de notar (VEMER2, 6)

Hi ha nens que els costa més llegir i et diuen: ensenya'm a llegir per poder fer... per poder treballar amb l'ordinador a casa! O coses així... En temes d'aquests segur que els desperta aquest instint (VEMER2, 6)

També al Colegio Público de Ariño hem pogut observar com les actuacions educatives desenvolupades al centre provoquen aquesta transformació de les llars i promouen la resolució de conflictes. En aquest sentit, destaca un exemple concret que relaten diverses persones de la comunitat d'Ariño, el qual es va produir al gener de 2012, quan un dels temes de debat de la tertúlia-café va ser la competitivitat i la frustració que genera en alguns nens i nenes el fet de tenir més o menys regals de Reis. Es tracta d'un tema que dues mares ja havien parlat en anteriors ocasions però sense que es produís cap transformació. Posteriorment, es va parlar a la tertúlia-café i gràcies a l'espai compartit, les famílies van arribar a l'acord de no donar més de dos regals per nen/a. La mestra de segon cicle ho explica així:

Antes de Reyes, que hablando del juego, de los juguetes, pues decían que... aquí hacen una cabalgata para el día de Reyes y llevan los regalos a la iglesia y luego los reparten. Y entre ellos salió que claro, que estamos dándoles muchas cosas a los niños, que lo material... o sea, todo eso que nos guiamos por lo material y decían, o sea, entre ellas, entre las madres, es que fue genial, entre las madres iban diciendo: "Es que ¿cómo puedes llevarle a tu hija 4 regalos, siendo que hay niños que no tienen o que tienen sólo uno?" Entonces luego entre los niños pues se dicen: "Pues tú has tenido 4, pues tú has tenido 1" y... y sí, sí. Y este Reyes hubo un poco de cambio. Ya no había niños con 4 regalos. ¡Fíjate! (...) Y a lo mejor entre ellas se dicen cosas que dices: "¡Jo!

¡Fíjate!” Que se dicen cosas que yo no me hubiera atrevido a decir a una madre y a lo mejor de una madre a otra madre se lo dicen, ¿no? (PED2, 6)

Per tant, amb aquesta cita, a més a més d'observar la transformació produïda en l'entorn dels nens i nenes gràcies a la interacció dins el centre, la mestra destaca la riquesa que suposa el diàleg entre mares i com aquest fet és sovint més transformador que el diàleg professorat-família.

Si ens centrem ara en l'impacte que tenen ambdós centres en la **transformació de l'entorn**, cal dir que el treball de camp recollit ens aporta evidències que corroboren que ambdós centres, tot i trobar-se situats en zones desafavorides, són un impuls per a una educació de qualitat i contribueixen en el desenvolupament de l'entorn més proper i en la transformació i superació de desigualtats.

En aquest sentit, ambdues comunitats d'aprenentatge s'han transformat i han transformat la seva educació tot i trobar-se en zones i territoris desafavorits en els quals, segons la literatura científica, els joves estan més exposats al fracàs escolar (Delors, 1996).

En els barris en situació de gueto, com és el cas del barri de Campclar, on se situa l'Escola Mediterrani, les dificultats en àmbits com l'educació, l'habitatge i la salut són majors essent els nivells d'atur i la dependència de les polítiques socials de benestar més elevats (Brandsma, 2010; Wilson, 2003). Si ens centrem en l'àmbit educatiu, els nois i noies de barris desafavorits tenen menys accés als aprenentatges i la necessitat de comptar amb més recursos és més elevada (Anyon, 1997; Darling-Hammond, 1996; Oakes, 1990).

Pel que fa a les àrees rurals, com la que acull el Colegio Público de Ariño, cal destacar que aquestes mostren un menor desenvolupament econòmic, la qual cosa les situa com a indrets susceptibles de risc (European Commission, 2011; Stelmach, 2011; UNESCO, 2010). En l'àmbit educatiu, els recursos són més limitats i inadequats i es compta amb professorat amb poca experiència o amb una preparació deficient (Semke i Sheridan, 2012).

No obstant això, si bé són certes aquestes limitacions, també es fa palès que ambdós centres han transformat l'educació i l'escola per a afrontar aquests reptes. D'aquesta manera, tant en l'escola de Terol com a la situada a Tarragona, l'impacte a nivell nacional i internacional es fa palès de manera considerable. Tenint en compte que l'Escola Mediterrani només compta amb dos cursos acadèmics funcionant com a Comunitat d'Aprenentatge, l'impacte és menor que el del centre d'Ariño. No obstant això, a l'annex 2 podem trobar un recull dels diversos mitjans de comunicació que s'han fet ressò de la transformació i dels canvis produïts a l'escola des d'aquesta així com també els enllaços a les diverses notícies i reportatges.

D'altra banda, si ens centrem en el Colegio Público de Ariño, cal destacar que la manera de treballar al centre i, sobretot, la integració dialògica de les tecnologies han generat un impacte i una transformació important al poble. Això està en acord amb les teories que apunten que les TIC poden ajudar a superar les divergències socioeconòmiques existents entre les zones urbanes i rurals (Zhao, 2009). Així, en contextos rurals com el d'Ariño, les TIC es perceben com l'oportunitat per a superar les barreres que suposa l'aïllament físic i per a gaudir de noves oportunitats d'accés al coneixement (Domínguez, 2008; Salinas i Sánchez, 2009).

En aquest sentit, cal destacar que en el treball de camp realitzat a Ariño s'ha recollit en diverses ocasions el fet de ser una escola molt coneguda, de la qual s'han fet reportatges, a la qual visiten moltes universitats i altres professionals i, bàsicament, destaca el que una voluntària del centre apunta quan li preguntem quins són els canvis que més l'han sorprès:

El cambio de que un pueblo tan pequeño, ¡que estemos en el mapa! (...) y que tú vayas y hables con gente... “de Ariño”... “¡Jo! Pues el Colegio de Ariño...” Es que vamos, yo tuve unos amigos de Pamplona que vinieron un día expresamente porque llevan a sus hijas a uno privado y vinieron que por favor que si hablaban con el director para ver el colegio porque ellos que veían por la TV o eso no se lo creían... Pues es que estas cosas... es que vamos... que digas, pues que es que Ariño existe... (FED, 6)

D'altra banda, també destaca el reconeixement internacional del centre en ésser Microsoft l'empresa que va dotar l'escola amb els tablets pc i tenint en consideració el fet que el mateix Bill Gates invités alumnat del centre al Fòrum de Líders Governamentals organitzat l'any 2008 a Berlín (EFE, 2008), una situació que no haguessin imaginat mai, tal i com ens explica el director del centre:

Sí que nos hemos encontrado en situaciones a veces impensables (...) O sea, el 2008 ir a Berlín en enero, el 21 de enero, aquello era impensable, o sea... nadie nos lo podíamos imaginar que a nivel de Europa íbamos a competir de tal manera... por ejemplo el proyecto irlandés que había, que tenía Microsoft también, pues e... tenía todas las ventajas, porque había que hablar en inglés y nosotros tuvimos que ensayar muchísimo entonces eso se hubiera evitado, si hubieran cogido el proyecto aquél, ¿no? Entonces ellos... y aún así se cogió nuestro proyecto y eso pues nos llena... hay cosas que... y eso era impensable (PEH, 6)

Continuant amb el Colegio Público de Ariño i referint-nos ara a un nivell més local, observem que Ariño ha comptat amb una sèrie de transformacions que sense aquest model d'escola difícilment s'haguessin esdevingut. Ens referim, per exemple, al fet que a partir de la inclusió de les tecnologies a l'aula i la implicació de les famílies, que varen començar a formar-se, es feia palesa la

necessitat de comptar amb una continuïtat del projecte a casa. Per aquest motiu i com apunta la tutora del cicle inicial, Ariño és un poble on la tecnologia és una realitat i això, a la vegada, en moltes ocasions fa que les famílies en facin ús:

En el entorno familiar sí. (...). Ha cambiado totalmente. Todas las familias se han puesto Internet. Yo creo que no hay ninguna en este momento que no tenga y... y entonces los padres también hacen uso de, de... de Internet y de los ordenadores (PED3, 6)

També el director del centre fa una referència a aquesta digitalització del poble i, més concretament, es refereix a una transformació viscuda a l'escola que demostra que les famílies estan convençudes del projecte educatiu amb què compta el centre. Es tracta de la resposta positiva, per unanimitat, a fer la compra d'ordinadors portàtils per als seus fills/es atenent que des de Microsoft ja no es cobreix l'aportació. En paraules del director del centre:

Por ejemplo, el hecho que te he contado ya, de asumir el coste de las máquinas los padres sabiendo que estamos en crisis, que la administración va a ser difícil contar con ella, que la empresa Microsoft ya se ha descolgado... y entonces el proyecto tenemos que andar solos ya de alguna manera. Ya hemos aprendido a andar (...) O sea, los padres pues han pagado su dinero para comprar las máquinas pero es algo que está también... Si hiciéramos una estadística estaríamos muy por encima de la media de... conexiones de Internet en el pueblo, por ejemplo, en las familias, en las casas del pueblo. Prácticamente a las familias que se les da el ordenador de tercero para ir a 4º, 5º, 6º, ya todas las familias tienen su ordenador personal, además del que llevan, y su conexión a Internet (PEH, 6)

També és important veure com aquesta transformació que comença al centre i impacta en l'entorn més immediat, situa l'escola com un referent en el poble. A Ariño tothom coneix què es fa al centre educatiu i el fet que es treballi amb la integració de les TIC fa que aquestes s'integrin en altres aspectes de la vida local. La mestra d'Educació Infantil del centre, explica:

Mira, aquí, por ejemplo, tenemos educación de adultos, que depende del centro que está en Andorra... Entonces, es muy sorprendente cómo todos los profesores que vienen para adultos, en educación de Adultos, en los proyectos que presentan (yo he tenido oportunidad de conocerlos porque bueno, llevo ya tres años que soy un poco tribunal, un poco, ¿no?, Me toca estar de tribunal de estos profes, ¿no?). Entonces, cuando te presentan el proyecto ellos dicen: a ver, mi alumnado es especial, porque son personas adultas, pero conociendo, teniendo de referente el colegio de la escuela, yo no puedo plantearme ya que se saquen el Graduado Escolar o que conozcan e... pues un tema de literatura sin hacer uso de las nuevas tecnologías como están haciendo sus nietos, sus sobrinos... Sus hijos, en el colegio. Es un referente, para todo, para todo. Incluso e, pues páginas web del Ayuntamiento, pues venga, pues como en el colegio, vamos a modernizarnos, a usar las nuevas tecnologías. Que incluso

los pregones que se echan en el pueblo pues los vecinos de Barcelona pueden consultarlos en Internet, o por ejemplo, todas las asociaciones tienen ya su blog, enlazado también con nuestro Ariniños, el blog del colegio... Es un poco que dices pues sí, a ver, estamos aquí pero no estamos descontextualizados sino que todo, todo... (PED, 6)

Pel que fa a l'Escola Mediterrani, si ens centrem en l'impacte que té el projecte del centre al barri, observem que tant la directora de l'escola com la cap d'estudis i també la tutora del grup classe de 3r de primària, apunten que els canvis produïts al centre transcendeixen al barri i que justament aquesta és una de les finalitats del treball que es realitza a l'escola.

I creus que els canvis de l'escola han transcendit al barri? Ha millorat la cohesió social del barri?

Sí. (...) sí que ha transcendit, sí. Perquè ara ells ja van dient, quan els diuen tal, ah, doncs el meu nen llegeix, el meu nen això... O dir, per exemple, les àrabs, no no... ara ja van dient, ara ja fan una informació positiva. Abans era una informació negativa i ara ja és positiva (PEMER, 6)

Traspassa a nivell de barri o d'entorn més immediat?

Sí, aquesta seria la idea. Aquesta és la idea. O sigui, extrapolar tot el que aquí s'aprèn i tot el que aquí es guanyi, extrapolar-ho a fora perquè es pugui anar a tot arreu.

Ho heu pogut comprovar?

Sí. S'ha pogut comprovar abans això que no pas encara potser el tema curricular. Aquí et vénen els pares i et parlen la mar de bé. I sota el respecte i sota... a veure... i bé, bé. Molt bé. Molt bé. (...) **[Persones que abans venien amb una altra actitud]** Ara ja no vénen així, ni molt menys. Que va! Que va! I per tant, si vénen així a l'escola això vol dir que van així a tot arreu. Aquesta és la idea. Aquí està, el poder extrapolar-ho allà on vagin, no només aquí al cole venint... No, no és aquí al cole, és a tot (PEMER2, 6)

Pot transcendir al barri, a l'entorn més immediat?

Home, jo crec que sí. Jo crec que sí. És una... A veure, una cosa... és una feina de formigueta. És una feina de poquíssim a poquíssim però... sí, el fet que els nens vagin canviant, poquet a poquet, les famílies també si van venint... no es veurà ni l'any que ve, ni l'altre, ni l'altre, ni l'altre però jo crec que sí, que són coses que de mica en mica s'han de veure, s'han d'anar veient... sense cap dubte (...) S'ha d'intentar, com a mínim (PEMER3, 6)

Per últim, al llarg del treball de camp recollit i analitzat es detecta una **transformació social** que s'esdevé gràcies al funcionament dels dos centres investigats com a Comunitats d'Aprenentatge i partint d'actuacions educatives d'èxit que contribueixen i/o poden contribuir en un futur proper a la superació de desigualtats, comptant amb implicacions per al futur dels nens i les nenes i de les seves comunitats i dotant-los de majors oportunitats.

D'aquesta manera, se superen les teories reproduccionistes que indicaven que l'educació no és capaç de superar les desigualtats socials sinó que únicament pot augmentar-les en tant que reproduïx les relacions socials de producció (Bowles i Gintis, 1985), indicant que l'escola no és la responsable d'aquesta superació (Baudelot i Establet, 1976; Bourdieu i Passeron, 1977). Així doncs, els resultats obtinguts als centres educatius investigats corroboren que tot i que les estructures educatives tenen tendència a reproduir les desigualtats socials, l'agència humana s'hi resisteix basant-se en aquelles teories que superen la reproducció i permetent la transformació social i el compromís amb l'equitat (Apple i Beane, 1997; Flecha, 2011; Freire, 1970; Freire, 1997).

Pel que fa al Colegio Público de Ariño, la transformació produïda i l'impacte social d'aquesta es fan palesos en casos com el que relata una voluntària del centre, on gràcies a la incorporació de la comunitat al centre es promou la transformació d'aquelles persones que es troben en una situació desfavorida:

Yo creo que sí. Siempre hay gente más desfavorecida del pueblo y sobretodo ya no en el tema tecnológico. Es más en la Comunidad de Aprendizaje. Se han involucrado mucho (...) Siempre han sido gente un poco más desfavorecida. Pues se han metido... ahora están en el APA... ¿sabes? Cosas que si no funcionara así este colegio, no estarían... ¿sabes? No, no... estarían en su mundo, llevarían a su hijo al cole y del cole... tampoco tienen mucha relación con la gente, pues ahora la ves (no hace mucho que fui yo a tomar un café por la mañana) y estaba con todo un grupo (...) pues estaba ahí, tomando café con todas, yo me senté con todas, tal, tal... (...) quiero decir, que si no estuviese esa comisión esa chica no tendría la relación que tiene con la gente, ¿vale? Y se involucra un poco más (FED, 6)

D'altra banda, també s'observa com el projecte desenvolupat al centre educatiu ha contribuït en la transformació social del poble d'Ariño en esdevenir l'escola un espai neutre en un poble que es defineix com a polaritzat políticament, com relata el director del centre:

Nuestro pueblo es un pueblo muy polarizado (...) Eh... ves que por ejemplo en la formación, cuando vienen las familias, en los grupos mixtos para preparar los comedores escolares, cuando hace falta hacer para la celebración de tradiciones como el Carnaval, la Castañada que hacemos cada año, te acude toda la gente y te acuden todas las mamás... ahí no hay diferencias, ¿no? Eh... se nota. Pero si estás metido en la vida del pueblo también (...) y ves las asociaciones (...) todavía están las acciones muy mediatizadas por, por bandos, podríamos decir. O por... Y esto es algo que sigue pesando, sigue pesando a nivel social, en el pueblo. Y que a nivel escolar está muy diluido, se desintegra un poco esto (porque ves a gente de todos los colores, podríamos decir, trabajando juntos, ¿no?). Y... Pero siempre un poquito ahí, ¿no? De... cuando habla el que habla porque dice lo que dice, ¿no? Porque el otro dice lo contrario... Y siempre piensas un poquito de... que sigue existiendo, sigue existiendo... Aunque en la escuela se diluye mucho. Es un lugar de formación

también para esto. Esperemos a que esto dé pie a que al menos, las generaciones que suben... (PEH, 6)

Un altre exemple de la transformació social produïda és el convenciment de les famílies vers el projecte, el qual es fa palès en els diversos intents que professorat i membres de la comunitat relaten d'anar a parlar amb l'administració educativa de la Comunitat Autònoma d'Aragó i amb el centre d'Educació Secundària de referència per tal que es mantingui la línia de treball iniciada a l'escola d'educació infantil i primària. D'aquesta manera, tot i les pors i les inseguretats inicials amb què comptaven les famílies, el desenvolupament del projecte els ha convençut que és una forma òptima per a l'aprenentatge dels seus fills i filles, per a la superació de desigualtats i la transformació social. El director del centre ho exposa de la següent manera:

“Javier, ¿no te estarás pasando con tanta informática?”, y eran padres preocupados por sus hijos. Que después, cuando han visto lo que hemos hecho, cuando sus hijos han pasado al Instituto, han liderado movimientos de padres para exigir al Instituto que trabajaran con nuevas tecnologías igual que en Ariño. Porque ya eran padres convencidos (PEH, 6)

D'altra banda, una estudiant del tercer curs de l'Escola Mediterrani també apunta a l'educació com a element clau per a la superació de desigualtats i la transformació social i com a motor de canvi. Així ho explica:

Si no va a estudiar de grande ya será un desastre. A buscar a la basura la comida y todo, y no hay trabajo y no hay nada. Porque tienes que estudiar bien, bien, para de grande... pa coger tu trabajo y todo (ARDEX6, 6)

També cal destacar que el treball de camp realitzat ens mostra la integració de les TIC als centres educatius com un dels elements claus de la transformació social.

En aquest sentit, tant membres de l'equip directiu de l'Escola Mediterrani, com voluntaris i voluntàries que han participat al centre i familiars d'aquest, indiquen que les TIC, complementades amb la participació dialògica de la comunitat són indispensables en un centre situat en una zona d'extraradi en tant que contribueixen a la superació de desigualtats.

Així, la directora del centre, en preguntar-li si la combinació entre les TIC i la participació de la comunitat al centre contribueixen a superar desigualtats indica:

Sí, que portará algun temps, sí, però que contribuirá, també. D'això n'estic segura que sí. I tant que sí (PEMER, 6)

De la mateixa manera, una voluntària estudiant universitària conclou que les TIC són indispensables en una escola com la de Campclar, explicant que procura les possibilitats de transformació:

Jo crec que sí, que els ajuda a evolucionar, que l'entorn no sigui tan marginal. D'aquesta manera, és el que parlàvem abans, no? És algo molt quotidià que està molt en el dia a dia... D'aquesta manera, ells també tenen l'oportunitat d'evolucionar, per així dir-ho. El que dèiem: doncs amb Internet pot treballar de manera divertida i aprendre igual... (...) Si potser a casa no ho té però a l'escola sí, doncs és una manera d'aprendre diferent. Estan... és que és això, estan molt acostumats al llibre, concepte, memorització... és una manera diferent de treballar i igual efectiva (VEMER2, 6)

D'altra banda, una voluntària d'ètnia gitana que ha participat en els Grups Interactius de l'escola i una altra que estudia a la Universitat apunten que aquest binomi de TIC i Comunitats d'Aprenentatge els obre portes més enllà del dia a dia de la seva realitat al barri:

¡Hombre! ¡Yo creo que eso es abrir horizontes! O sea, eh... de esa manera se aprende mucho más allá, que es lo que los niños necesitan y se abren horizontes y se abren puertas. Puertas para que los niños vean más allá de este barrio. Eso es básico y primordial. (...) Hay que ser consciente de que eso, si lo utilizas bien con los niños, puede... el aprendizaje puede avanzar de manera mucho más rápida. Yo creo que sí, que... sí (VEMER, 6)

Jo penso que sí, que els ajuda molt de manera positiva i estaria bé que la gent de fora veiés l'evolució que s'ha fet a l'escola i que s'ha aconseguit gràcies a això. Això sí, que vegin que els nens no... o sigui que no tenen que estar estancats allí que... que tenen potencial. Perquè realment hi ha nens que segurament tenen molt potencial i seria una pena que es perdés per això, pel fet d'estar en una situació desfavorable o de ser una zona més marginal (VEMER2, 6)

També una mare del centre corrobora aquesta importància indicant que les TIC són un element positiu en el procés d'aprenentatge dels nens i nenes i que és clau que aquestes s'incorporin a l'escola perquè el futur món laboral en què s'incorporaran els seus fills demanda que sàpiguen utilitzar-les:

Hombre, porque si van avanzando las cosas y el trabajo es con tecnología, lo más normal es que en el futuro trabajen con tecnología. Es lo más normal (...) Si el futuro es ese, pues por ese lado lo veo bien (FEMER, 6)

Per tant, es fa evident que les TIC es confirmen com a tret essencial en les societats del coneixement i que l'escola ha de ser un microcosmos de la societat, com apunta la directora de l'Escola Mediterrani:

Això **[es refereix a les TIC]** és el futur. Hauria de formar part de lo normal, poder treballar amb un ordinador. A més, als crios els encanta. (...) I quan estan allí davant, és que no donen ni un problema, eh? Tant que diuen que si s'aixequen, que sí... No, no, no, no. (...). Els temps han canviat i no podem anar en contra de la Societat de la informació. Han de saber buscar, la recerca de la informació és molt important i a més han de saber crear una web, power

points... el que no podem fer és que l'escola sigui una cosa apart de la societat... l'escola hauria de ser un microcosmos del que és la societat. És més, se'ls hauria de preparar per a la societat, entenc jo. El que no pots fer és fer coses que a la societat ja no es fan. A veure, si els hem de preparar, no els pots preparar per al s. XX. Estem al s. XXI. És que hi ha coses que estan superades, ja (PEMER, 6)

Aquestes consideracions que atenen les TIC com a eina clau també són compartides per l'alumnat que entén que saber-ne fer ús és indispensable per al seu futur, sobretot professional. Així ho demostra la següent cita, escollida entre les moltes que hem recollit en aquest sentit en el treball de camp realitzat a l'escola:

Tu creus que és important en un barri com aquest, a Campclar, tenir tecnologia? Que sapigueu fer servir totes aquestes tecnologies?

Sí

Per què és important?

Perquè al teu futur quan siguis gran, si ets una doctora, per exemple, tindràs que fer servir una fotocopiadora, un ordinador, i si tu no saps què tocar, et faran fora de la feina ràpid (ADEX9, 6)

També les famílies comparteixen aquesta qüestió i apunten la importància de la formació en TIC per a un futur amb possibilitats, com ens indica una alumna de 3r de l'escola de Tarragona:

Què diuen els teus pares dels ordinadors?

Diu el meu pare que és important per al meu futur perquè si jo ara vull ser professora de..., com vosaltres, i... sóc a l'institut tindrè que saber com tocar l'ordinador... perquè és una vergonya perquè els nens ara no saben com tocar-lo i tu ensenyas com tocar-lo, si tu tampoc no en saps... (ARDEX9, 6)

Dimensió exclusora:

A partir del treball realitzat en ambdós centres hem detectat una sèrie d'elements que no promouen la transformació.

En primer lloc, al Colegio Público de Ariño es fa palesa l'existència d'actituds de pensar que només els centres amb fracàs escolar o amb mals resultats poden transformar-se i procurar així la transformació de l'educació i la transformació social. Les Comunitats d'Aprenentatge són un projecte avalat científicament per la comunitat internacional que promou la millora dels resultats i de la convivència en qualsevol centre educatiu on s'apliquin. Així doncs, comentaris com el que ens explica el director del centre referint-se a l'inspector d'educació fan que no puguem avançar cap a la transformació i cap a una educació més igualitària i societats més justes:

El inspector estaba diciendo: "Yo no veo a Ariño Comunidad de Aprendizaje", porque las Comunidades de Aprendizaje (normalmente, como se ha aplicado), eh... y estamos viendo, pues son colegios con un índice alto de, de fracaso escolar, que están encontrando fórmulas donde agarrarse para... y encuentran a Comunidades de Aprendizaje pero... ¿Ariño? Es un colegio normal, con... (estáis a mitad de todas las estadísticas, o sea...) que de... no lo veo (PEH, 5)

Un altre element que no promou la transformació i que també té a veure amb les actituds, és l'immobilisme del professorat. Tant per part del director de l'escola de Terol com de les mares que van protagonitzar un dels moviments per a que l'institut d'Andorra incorporés les TIC en el procés d'aprenentatge i per reivindicar un major paper de les famílies, exposen que el professorat és el que no vol canviar:

Pero sí que en esos 3 años estábamos, si no convencidos, con muchísimas ganas, porque cuando pasaron la primera promoción al instituto hubo, hubo ahí un grupo de padres que habló con el Departamento de Educación, con el instituto... Pero claro, en los centros de educación se hace lo que quieren los profesores... (PEH, 5)

Remedios: a nosotros claramente nos dijeron que es que los profesores

Ángeles: es que los profesores no quieren... hay muchos que no quieren cambiar...

Remedios: porque son... porque son muchas horas de trabajo también en casa, que no son horas lectivas... son horas que tienes que emplear de tu tiempo...
(FGD, 5)

També a l'Escola Mediterrani es detecten resistències per part del col·lectiu del professorat, el qual, segons els membres de l'equip directiu que hem entrevistat, ha estat una dificultat important en el procés de transformació de l'escola. D'aquesta manera, la directora del centre exposa el següent:

[Referint-se al procés de transformació de l'escola en Comunitat d'Aprenentatge] Hem trobat dificultats, moltes dificultats, per part del professorat. En qüestió de famílies, que estaven completament desvinculades de l'escola, completament desvinculades, hem trobat poc a poc que ho han anat acceptant, els ha anat agradat i han anat participant. O sigui... i en qüestió dels alumnes, també. Molta més participació i molta més acceptació per part de les famílies i de l'alumnat que per part del professorat (PEMER, 5)

Les paraules de la cap d'estudis en explicar com han viscut el procés de transformació també evidencien aquesta situació:

Clar, home una mica complicat, una mica complicat... Una mica complicat perquè... clar, nosaltres ho vivim d'una manera però el professorat ho viu d'una altra, vale? L'alumnat ho viu d'una altra manera, els pa... Clar, cada col·lectiu ho viu d'una manera diferent, no? Potser els alumnes ho viuen... clar... més...

de forma més... més de forma... amb més il·lusió. Jo que sé... Clar com que tot això es respira a través dels Grups Interactius i les tertúlies això té molt bons resultats amb els alumnes. D'acord? Però a nivell de professorat, clar, tots els canvis costen... A nivell nostre, clar, molt bé, perquè estem molt encoratjades, molt il·lusionades, vull dir... llavors clar, ho tenim molt clar i és el que intentem transmetre, d'acord? Però, clar, no sempre o no es capta la idea, o no s'acaba de veure clar... falta de ganes d'estar motivat per canviar o potser no veuen la necessitat... Vull dir que... però penso que cada col·lectiu diferent, de forma diferent, sí (PEMER2, 5)

Un altre element que suposa una barrera per a la transformació és que les actuacions educatives d'èxit no s'apliquen en tots els centres escolars. D'aquesta manera, el director de l'escola d'Ariño explica la desmotivació que es genera en els nois i noies quan abandonen el centre per a passar a l'Institut d'Educació Secundària i han de tornar a agafar la llibreta i el llibre de text. Exposa que aquesta situació crea angoixa i desmotivació en l'alumnat (es fa palesa en els diversos relats realitzats):

De los problemas que tienen después en el instituto para volver otra vez a la caligrafía, ¿no? Cuando lógicamente, "lógicamente", se entiende de que es una etapa histórica ya superada, ¿no? E... y todavía no. ¡Fíjate donde estamos todavía la escuela!, ¿no? En la época de la caligrafía (...) ¿Qué ha pasado en el camino...? Y bueno... lo que ha pasado es que cuando salieron de 6º y fueron a 1º pues volvieron a coger la libreta y el libro de texto (PEH, 5)

D'altra banda, la manca de recursos materials, tant de les famílies com del propi centre, constitueixen també elements exclusors en la transformació a l'Escola Mediterrani. En aquest sentit, observem que per exemple, les TIC no ofereixen totes les possibilitats de comunicació que podrien, atès que la majoria de famílies no compten amb ordinadors ni connexió a Internet a casa, i les situacions socioeconòmiques desfavorables no contribueixen en aquest procés. D'aquesta manera, les cites que trobem a continuació corroboren aquestes consideracions:

¿Te consta si tienen ordenador en casa?

No, no tienen. Yo creo que la mayoría no tienen. Que eso también es un poco el problema. Que no, no tienen, no (VEMER, 5)

Jo crec que el problema és econòmic. Les famílies ja saben que els nens volen ordinador i els tindrien, no el tenen perquè clar... A veure, tinc dos nens, la Inma i la Selena, que tenen pc a casa però no tenen Internet perquè no ho poden pagar. Jo crec que les famílies tot això, a veure, miren la TV, ells (...) però econòmicament no poden (PEMER3, 5)

Creus que els centres en zones extraradi es troben en desigualtat?

Pot generar desigualtats però jo crec que depèn més del que és el tema socioeconòmic de la família, més que no pas d'on visqui. M'entens? El que

passa és que clar... què passa? Aquí coincideixen totes, clar, aquí s'ajunten totes. Aquí s'ajunten totes les famílies amb un nivell socioeconòmic més depriment, s'ajunten totes, i coincideix, evidentment, que estan en un barri fora... en un barri, no? Vull dir... però per exemple aquí hi ha varies zones aquí al barri de Campclar, no totes les famílies estan igual. Ni totes són igual. I és més, hi ha moltes famílies gitanes que estan molt bé, també... M'entens? Vull dir que... I continuen vivint aquí al barri. Per tant, més que en sí el barri jo diria que això va més en funció de cada família (PEMER2, 5)

Pel que fa als recursos del centre, si bé al Colegio Público de Ariño no es detecta cap dificultat en relació als recursos, sí que el treball de camp realitzat a l'Escola Mediterrani ens demostra que manquen recursos tecnològics i, a més a més, també caldria fer més ús dels que ja es disposen, tal i com ho corrobora la mestra tutora de 3r nivell:

Com a mestra quines possibilitats creus que ofereix TIC en docència?

Home, jo crec que haurien de començar a ser imprescindibles. És que és... és el que ve... Nosaltres ja hauríem de tenir la pissarra... i hauríem de tenir... pràcticament no un ordinador cada nen però moltes més hores de... de matemàtiques i de totes les àrees amb les TIC. Sí. Estem una mica obsolets encara... però, clar, això costa diners. És el tema de diners. Però és que hauria de ser perquè és el futur... són habilitats que... i principalment, els nostres nens que a casa no en tenen, aquí haurien de ser... encara més (PEMER3, 5)

Per últim, un altre element que pot suposar un obstacle per a la transformació a l'escola situada a Tarragona és l'etiqueta amb què compta el centre. D'aquesta manera, una mare exposa que els nens i nenes de l'escola tenen menys oportunitats en aquesta escola que en altres perquè la majoria de l'alumnat és immigrant o pertanyent a minories ètniques i estan catalogats per aquest fet:

Porque solo tenemos gitanos y árabes. Y siempre estarás catalogado por eso, especial (FEMER, 5)

La mateixa persona exposa que l'etiqueta que porta el centre i la fama que té no afavoreixen el procés de transformació i la vinguda de nou alumnat i, contràriament, promou que alumnat del centre d'ètnia gitana o marroquina marxi a altres escoles. Ella comenta que cal conèixer el centre des de dins per a revertir la situació:

Claro, porque si tú dices: "¡Ai! ¡Ese colegio! ¡Ese colegio!" Pero realmente no entras dentro y sabes lo que hay, te va a quedar siempre esa duda, ¿no? Entonces... no sé... es que no sabría cómo decirte... la fama la lleva siempre. Pero ha sido un colegio muy bueno porque mi sobrino que tiene 30 años estuvo aquí y está muy, muy, muy, muy bien (...) Es como si estuviera aislado, no sé... como un Bronx, dijéramos, ¿no?

Sí, claro. Y a veces el hecho de que esté en una zona que a lo mejor está más alejada... ¿no?

No es por ya pues por alejada sino pues es ya por la fama que tiene. Porque... tampoco está tan alejado... Pero claro, si ya empiezan a hablar mal, y mal, y mal, y mal... ai que si son gitanos, que si son moros, que si los gitanos, que si los moros... ¡ya llevamos fama de por sí...! (...) Si ya... si nosotros mismos ya hablamos mal, ya nosotros espantamos a... (FEMER, 5)

5.4. Resultats i discussió en la categoria de Dimensió Instrumental

Partint de la consideració que ens trobem en una societat que autors com Beck (1998) defineixen com a societat del risc, per situar-se en una societat moderna on els riscos socials, polítics, econòmics i individuals tendeixen cada vegada més a escapar de les institucions de control i protecció de la societat industrial, una bona preparació acadèmica suposa un dels elements imprescindibles per a que els infants que viuen en entorns desafavorits puguin superar l'exclusió social a què s'exposen o minimitzar-ne els riscos. D'aquesta manera, els aprenentatges instrumentals esdevenen imprescindibles per a trencar el cercle de l'exclusió (Apple i Beane, 1997; Delpit, 88).

Per tant, esdevé necessària una bona preparació acadèmica, que posi l'èmfasi en la dimensió instrumental, i que permeti superar els reduïts objectius d'aprenentatge que tradicionalment s'han ofert als centres educatius de les àrees amb més dificultats. Així doncs, i partint que els sistemes educatius que demostren millors resultats aposten per la igualtat de resultats, més enllà que la igualtat d'oportunitats, cal posar l'èmfasi en l'adquisició d'aprenentatges instrumentals per tal d'assolir la igualtat educativa i social (Aubert et al., 2008).

Dimensió transformadora:

En el treball de camp realitzat s'han recollit una sèrie d'evidències que demostren que el funcionament dels dos centres educatius com a Comunitats d'Aprenentatge així com també la inclusió de les TIC en el dia a dia del centre i, més concretament a l'aula, permeten desenvolupar la dimensió instrumental amb resultats molt positius. Trobem tres elements claus, els quals expliquem a continuació, que ens mostren com es produeix aquest desenvolupament: la incorporació de les TIC basada en interaccions dialògiques, la qual cosa permet augmentar l'aprenentatge instrumental; una organització de l'aula en Grups Interactius que permet majors nivells d'aprenentatge per a tots i totes i una acceleració de l'aprenentatge i, per últim, la consideració d'un currículum de màxims per a tot l'alumnat.

En primer lloc, **la incorporació de les TIC** al centre com a eina de treball en una organització d'aula **basada en les interaccions**, permet als dos centres investigats **augmentar l'aprenentatge instrumental** i que aquest, a més, adquireixi un major sentit i procuri la motivació de l'alumnat.

Així, d'acord amb els organismes oficials i la literatura científica, es fa palès que l'accés i l'ús de les TIC als centres educatius, especialment en entorns on els i les estudiants no tenen accés des dels seus domicilis, atorguen més oportunitats als infants (European Commission, 2013), i s'evidencia que el fet de comptar amb ordinadors amb connexió a Internet a l'aula és essencial per a que aquests s'emprin en el dia a dia del centre educatiu (Hsu i Kuan, 2013). La investigació demostra que l'alumnat que gaudeix de les TIC en el procés d'ensenyament-aprenentatge obté millors resultats que els que no empen aquestes eines (Balanskat, Blamire i Kefala, 2006).

No obstant això, cal vetllar per a que aquest ús sigui eficient en tant que les TIC compten amb la capacitat de millorar la qualitat de l'aprenentatge i poden ajudar a elevar els nivells (Livingstone, 2012).

Així doncs, en el cas del centre d'Ariño, observem com es produeix l'accés i l'ús de les TIC a l'aula i com, a més, aquesta integració es realitza de manera eficient.

En primer lloc, destaca el fet que ja des de la primera incorporació de la tecnologia a l'aula, quan el centre encara no estava conformat com a Comunitat d'Aprenentatge, la tecnologia s'emprava com una eina que permetia donar resposta als continguts instrumentals, per a treballar les matèries de matemàtiques i llengua, i per procurar la interacció amb alumnat d'altres centres educatius, tal i com exposa el director de l'escola:

En el 97, pues ya hicimos una transformación inmensa porque comenzamos con los talleres de matemáticas y lengua... todos los juegos tradicionales, que utilizábamos en la clase pues los adaptábamos para poder jugar a través de NetMeeting, de Messenger de antes, ¿no? con chicos de otras escuelas
(PEH, 8)

Si ens referim a l'ús que els dos centres educatius fan de les TIC, observem que a l'escola de Terol compten amb aquestes eines a l'aula (des de l'etapa d'Educació infantil fins al cicle superior de primària), les quals els permeten oferir un aprenentatge més afí al que reclamen les societats del coneixement i en el qual els i les estudiants gaudeixen d'un aprenentatge més complet en el dia a dia.

D'acord amb les teories contemporànies, aquesta manera de treballar permet donar resposta a l'element clau en les societats del coneixement, que no és pas el fet de tenir informació, ja que aquesta es troba fàcilment al nostre abast, sinó la selecció i el processament d'aquesta informació per donar resposta a les necessitats individuals i col·lectives (Castells, 2003; OCDE, 2013) procurant d'aquesta manera l'alfabetització mediàtica i informacional de l'alumnat i dels membres de la comunitat (European Commission, 2009; UNESCO, 2012).

Així, la tecnologia esdevé, evidentment, un mitjà a través del qual treballar els continguts, com ens explica el tutor del tercer cicle:

¿Cómo lo trabajamos? A ver. La lectura, por ejemplo, (...) pues lo tienen ellos digitalizado. Lo leen en la pantalla, nos cuesta mucho menos (económicamente), la medida, el cálculo, pues e... nuestras hojas de bases de datos, de hojas de cálculo, están a cada dos por tres. O sea, cuando necesitamos... hasta las operaciones. Las operaciones pues tienen una hoja de cálculo con las casillas cuadradas, el ancho de columna y el alto de fila, para enseguida abrirla y si alguna operación tiene que estar presentada (la suma, la resta, la multiplicación, la división) pues hacerla, clan, clan, clan, una cifra en cada casilla y copiar esa zona y pegarla en el documento Word, por ejemplo. ¡Si lo hacen rapidísimo! O sea, las pantallas se abren y vuelan, delante de su pantalla. Y, y... así lo hacemos todo (PEH, 8)

D'altra banda, si bé la inclusió de la tecnologia també es fa palesa a l'Escola Mediterrani, cal destacar que no en el mateix format ni amb la mateixa intensitat. Com ens expliquen des de l'escola, el desconeixement, la manca de temps o altres raons generen que les tecnologies no estiguin a dia d'avui incorporades de manera transversal al centre, tal i com exposa la cap d'estudis d'aquest:

Potser no acaba de formar, no? M'entens? Per desconeixement, per falta de temps... les raons que cadascú pugui aportar... però... però falta i és molt important perquè a més els alumnes ho viuen d'una altra manera. I aquí el que es tracta és de tenir-los... que aprenguin i si pot ser de la forma més engrescadora, millor (PEMER2, 8)

No obstant això, cal tenir present que el centre educatiu compta amb un projecte de desenvolupament de les TIC que consisteix a realitzar la recerca d'informació del projecte que cada nivell realitza durant el curs escolar a través de la tecnologia. D'altra banda, la cap d'estudis apunta que a més a més, durant el curs 2012-2013, es va incorporar la tecnologia a l'aula i en Grups Interactius al nivell de 3r, concretament a l'assignatura de Coneixement del Medi, i que els bons resultats d'aquesta actuació han conduït el centre a plantejar aquesta actuació com la línia de centre, realitzant una integració total de la tecnologia a l'escola. Aquest darrer cas ha estat l'objecte d'estudi de la present tesi doctoral. El funcionament del projecte TIC al centre queda palès en les paraules de la cap d'estudis que, en primer lloc, apunta de quina manera treballen:

Tots els cursos es treballa el que és el projecte de cada curs escolar a través de les TIC. Es fa tot el que és la recerca d'informació i demés. I després, enguany **[es refereix al curs 2012-2013]**, ja vam fer l'àrea de medi a través de les Noves Tecnologies (...) I molt bé, vull dir... molt bé. A més a més, clar, als "crios" els encanta. Vull dir... treballar tot el currículum a través de les noves tecnologies. Vull dir... ja els pots posar un Power Point, com un Jclic, com activitats específiques de les webs... vull dir que a ells els encanta. Vull dir que

a més treballes el mateix d'una altra manera (PEMER2, 8)

D'altra banda, i atenent els resultats obtinguts amb aquesta actuació, es plantegen l'extrapolació de l'acció a les altres àrees per tal que les TIC siguin un element clau en el desenvolupament del currículum. Les paraules de la cap d'estudis ens demostren aquest fet:

Com s'ha fet enguany a Medi. Doncs extrapolar-ho a totes les àrees. Que realment formi part. M'entens? Que realment formi part (PEMER2, 8)

Les consideracions realitzades per la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani estan en consonància amb les d'autors com Wong i Li (2011), que apunten la necessitat d'integrar les TIC en un procés més ampli de canvi escolar per tal que l'ús d'aquestes sigui efectiu. D'aquesta manera, l'aprenentatge de la competència digital no ha de quedar relegat a una matèria específica que treballi aquesta competència sinó que s'ha d'integrar en l'ensenyament de totes les matèries (Ala-Mutka, Punie i Redecker, 2008).

A més a més d'entendre com es realitza la integració de les TIC en cada una de les escoles estudiades, el treball de camp ens aporta evidències de com l'aprenentatge augmenta gràcies a l'ús de les TIC des de la dimensió instrumental de l'aprenentatge. Una voluntària de l'escola de Tarragona apunta aquesta qüestió a més d'indicar que el treball de la dimensió instrumental amb les TIC com a eina de suport genera una major atenció i fa més amè i divertit l'aprenentatge:

L'aprenentatge augmenta gràcies a l'ús de les TIC?

Penso que sí perquè ara és això que dèiem perquè ara està a tot arreu... Les TIC estan a tot arreu i és algo que els crida molt l'atenció. Llavors, si pots fusionar el que és l'aprenentatge de conceptes amb les TIC penso que d'aquesta manera ells aprenen, a més a més ho fan de manera més divertida... Penso que se'ls fa més amè. Penso que sí (VEMER2, 8)

D'aquesta manera, una altra voluntària del mateix centre fa constar les potencialitats de l'ús de les TIC en l'augment de l'aprenentatge instrumental, concretament de la lectura:

Niños que les costaba leer al principio de entrar yo a su clase y que con eso **[es refereix a les activitats que feien a l'ordinador]** han tenido que leer y han leído. Y han encontrado las palabras en una sopa de letras, por ejemplo. Entonces... si han terminado leyendo en esa sopa de letras quiere decir que el ordenador todavía le ha sido mucho más fácil, le ha ayudado a que lean mejor, o a que aprendan a leer. Mejor que en el papel (VEMER, 8)

També l'alumnat del centre d'Ariño apunta com gràcies a la interacció entre les TIC i els elements de la dimensió instrumental, el seu aprenentatge és molt

més ric i, a la vegada, més fàcil:

¿Y qué os permite el hecho de tener ordenadores en el aula? Por ejemplo, si estuvierais en una clase donde no hubiera ordenadores, ¿sería más fácil o más difícil aprender?

Pedro: más...

Jorge: difícil, yo creo

Pedro: más difícil

¿Por qué?

Jorge: porque puedes buscar en el diccionario cosas que no entiendes

Pedro: y también porque si... por ejemplo, en el ordenador tienes una cosa que se llama Microsoft Office que es como un conjunto de páginas donde puedes abrir un Excel, que es una hoja de cálculo, para hacer los cálculos; puedes abrir un Word, para escribir... Un Power Point...

(AGD, 8)

En aquest sentit, les aules autosuficients amb connexió a Internet de què disposen al Colegio Público de Ariño els obren una finestra al món i els doten d'unes habilitats que complementen de manera extraordinària l'aprenentatge, el qual es basa en la resolució de problemes que, reals o ficticis, els posen en situacions de simulació que permeten desenvolupar-se molt més i que fan que l'aprenentatge sigui més enriquidor. Un exemple molt clar el tenim en el desenvolupament d'una de les sessions de ciències socials al cicle superior, on vam fer-hi una observació. En aquest cas, els nens i nenes de 5è i 6è de primària viatjaven en naus espacials, navegant per tot el món, com mostren les paraules del director del centre i tutor de l'aula:

La imaginación nos da para llevar naves con unas velocidades tremendas y estamos haciendo cálculo, y medida y... igual que... bueno, mucho más divertido que como lo hacíamos antes. Cómo lo hacíamos antes pero, por supuesto mucho más divertido, ¿no? Y tener imágenes, y una computadora que nos envía mensajes o que nos habla, como en las películas de ciencia ficción (PEH, 8)

D'aquesta manera, observem com el fet d'integrar les TIC a l'aula permet que els nens i nenes tinguin a l'abast una sèrie d'eines amb les quals poden, ràpidament, calcular distàncies, fer cerques a la xarxa, buscar en un diccionari virtual paraules que no entenen, veure en moviment els planetes per on passen, apropar-se amb el Google Maps als llocs on es pot fer combustible, i un llarg etcètera que es tradueix en emoció i vivència a l'aula, en moltes ganances d'implicar-se i d'aprendre i, per tant, en un major aprenentatge. El director del centre, tutor d'aquest grup i impulsor d'aquesta aventura, apunta els beneficis que això suposa per a l'alumnat:

Ellos pues tienen una capacidad de cálculo mayor y que saben organizarse para enseguida tener pues estos varios documentos delante porque aquí tengo las distancias y los datos de los planetas, aquí de la naves que navegamos y...

y tienen que, que saber elegir el dato, o encontrar el dato que necesitan. Bueno, pues ante el problema típico de: "Ahora estamos haciendo problemas de multiplicar y sabemos que el problema que nos ponga va a ser de multiplicar y sabemos que las dos cantidades que salgan, las multiplico y ya está", y eso es muy típico que se haga; al problema que hay dos operaciones, que haya que hacer una previa para hacer la siguiente o al problema más complejo que no solamente ponen dos líneas y entre ellas la pregunta sino que a lo mejor hay un texto de varios párrafos y a lo mejor tú tienes que coger el, el, dato, los datos que necesites para solucionar el problema ante toda una historia montada donde tú tienes que caso inventar el texto. Saber dónde ir a buscar la información, no la tienes ahí delante. El texto... aquí está la información, no vayas a ningún sitio más, aunque sea eso de media página, ¿no? No, no, no, no. Es que tú tienes que ir a buscar la información que necesites para solucionar ese problema, ¿no? Pues las habilidades que cogen los chavales pues son mayores (PEH, 8)

Un altre element a destacar és que la integració de les TIC a l'aula genera una major motivació dels nens i nenes vers l'aprenentatge, la qual cosa, evidentment, repercuteix positivament en l'aprenentatge instrumental dels infants. Aquest increment de la motivació que generen les TIC i que s'observa en ambdós centres estudiats està en consonància amb les consideracions que apunten que la incorporació de les TIC permet que els nens i nenes no s'avorreixin, no desviïn l'atenció ni es distreguin de la tasca a realitzar (Comisión Europea, 2011; Mercer, Warwick, Kershner i Staarman, 2010).

Les paraules d'una voluntària d'ètnia gitana que participa als Grups Interactius de l'Escola Mediterrani apunten a la motivació generada en els infants:

[Referint-se a un nen amb necessitats educatives especials] Cuando le toca el ordenador trabaja perfectamente, lo entiende todo perfectamente, o sea... (...) Es mucho más visual, mucho más... vamos, que le encanta. Y como él, otros niños que no tienen ninguna cosa **[es refereix a cap discapacitat]** y todos están esperando siempre el ordenador (VEMER, 8)

Per tant, sembla que les TIC i, concretament l'ús d'ordinadors a l'aula, consoliden una motivació que, com exposa la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani, evidentment es materialitza en una major voluntat de treball i d'aprenentatge per part dels nens i nenes:

No només més motivació sinó que el fet d'estar més motivats i engrescats els porta a que llavors vulguin treballar-hi més i llavors ells mateixos veuen la necessitat de treballar-hi perquè és una eina per obrir-se al món (...) Aprenen més **[amb ús de les TIC]** perquè com que els és més satisfactori... Clar, quan l'aprenentatge... com és gratificant és l'aprenentatge per un alumne, més aprèn. Clar, no és el mateix fer una cosa avorrida, que fer una cosa engrescadora. Per tant, si pots fer-ho el més motivador possible, doncs millor seran els resultats (PEMER2, 8)

Aquest major aprenentatge instrumental procurat gràcies a la integració de les TIC de manera interactiva a l'aula també és percebut els propis estudiants, que apunten l'ús dels ordinadors en Grups Interactius a l'aula com la "tàctica" per a que els nens i nenes aprenguin més. Observem a continuació, com ho explica una nena de 3r nivell de l'Escola Mediterrani:

Sí, però la tàctica que aprenen més els nens és l'ordinador. Perquè a damunt que els agrada més, que aprenen més també a l'ordinador perquè fan activitats que també ajuden... Ah! I també per exemple, l'Antonio **[és un nen amb necessitats educatives especials]**. L'Antonio també s'esforça molt a l'ordinador, i molts nens (ARDEX11, 8)

Per tant, els nens i nenes són conscients que les TIC suposen una important eina per a l'aprenentatge instrumental però, a més a més, tenen molt clar que l'ús de la tecnologia els reportarà beneficis per al seu futur i que, per tant, cal treballar-hi des de l'escola i aprendre'n els seus usos. Les paraules d'una estudiant de 3r de l'Escola Mediterrani ens demostren aquesta importància:

Inma: Perquè a lo millor de gran seràs... jo que sé, advocat o informàtic, també professora o algo, i tu necessites perquè quasi totes les feines estan els ordinadors. I llavors necessites així perquè si tu vols imprimir, per exemple, un text, doncs ho faràs millor a l'ordinador perquè a mà no tens que escriure, doncs faràs a l'ordinador. Si no saps posar el text te treuen del treball **[es refereix a que t'acomaden]**. Perquè el més important del treball a l'informàtic o a l'advocat o tot això és... l'advocat és defendre el seu però també és important l'ordinador perquè si no, no saps defendre al client (AGDEX, 8)

En segon lloc, i com apuntàvem a l'inici d'aquest apartat, és important destacar que en els dos centres educatius investigats la integració de les TIC al centre per a un major aprofitament de la dimensió instrumental es combina amb un element imprescindible que la comunitat científica internacional ha demostrat com a eficient per a l'assoliment del màxim aprenentatge: el **treball organitzat** de manera que es puguin produir **interaccions entre els infants però també amb altres persones de la comunitat** i que aquestes siguin el màxim de **diverses i heterogènies** possible, dos factors que les teories més referenciades a nivell internacional defineixen com a claus en l'aprenentatge actual (Díez-Palomar i Flecha, 2010).

D'aquesta manera, les dues escoles organitzen l'aprenentatge a partir de Grups Interactius, per tal de produir al màxim aquesta interacció. Així, en primera instància indiquem les evidències recollides en el treball de camp que ens demostren els avantatges que troben els nens i les nenes al fet de treballar en grup, relacionant sempre aquesta organització amb un major aprenentatge. Els nens i nenes del Colegio Público de Ariño fan constar que:

Jorge: E... pues a mí me gusta trabajar en grupo porque si te ayudan no te resulta más... te resulta más fácil hacer el trabajo. Te lo explican y entonces tú lo entiendes mejor.

Samuel: A mí me gusta trabajar en grupo porque te llevas mejor con la otra persona y te hacen los ejercicios que no entiendes, más fácil.

Pedro: Eso muchas veces en las clases de matemáticas con las páginas de elearn, ha pasado muchas veces que por ejemplo, el profesor lo explica, ¿no? y sólo lo entiende uno (...) Y sale a hacerlo y lo hace bien. Y el profesor le dice que lo explique y si lo explica él algunos más lo entienden.

(AGD, 8)

També els estudiants de l'Escola Mediterrani corroboren de quina manera aquesta organització els permet major interacció i, per tant, entendre millor les tasques, continguts i conceptes i augmentar el seu aprenentatge:

Us ha passat alguna vegada que entengueu millor les coses si us les ha explicat un company/a o un voluntari/a que la senyoreta?

Tots: Sí, ens passa a vegades

I per què passa això?

Maroua: Perquè com el company ha estat atent o nosaltres hem estat atents i el company no, pregunta: què ha dit la senyoreta? I nosaltres diem: això ha dit la senyoreta i això... i millor atents

Per què ho explica millor un company?

Jesús: Perquè els companys a vegades estan atents i els altres, no. Per exemple, l'Antonio, per exemple, està més atent que jo. Jo li dic a l'Antonio: la senyu què ha dit? I em diu: això, això i això (AGDEX2, 8)

El treball en grup i la interacció amb els companys i companyes així com també amb altres persones voluntàries que els nens i nenes troben a l'aula sovint és una qüestió a la que els infants no estan avesats. No obstant això, gràcies a la pràctica contínua dels Grups Interactius dins l'aula, els nens i nenes són cada vegada més conscients que en grup i en interacció, l'aprenentatge és millor. Així ho exposa una voluntària de Grups Interactius de l'Escola Mediterrani:

Al principi em costava molt el fet que ell participés dins el grup que li tocava i al final, ja de vegades com que em deia ell: Bueno, ja llegeixo jo! No sé què... I al principi em costava moltíssim que participés en tot el grup o em deia: No vull fer-ho! O coses així... el fet aquest de que jo crec que en general tots el fet de treballar més en grup els ha millorat molt. Que no estaven acostumats. Per desgràcia, a les classes del dia a dia no es treballa tant en grup, que potser faria més falta (VEMER2, 8)

Per tant, és justament aquesta organització d'aula i el fet que aquesta es fonamenti en la interacció, el que permet treballar la dimensió instrumental d'una manera molt més eficient i equitativa, dos elements que la Comissió Europea (European Commission, 2006) apunta com a essencials i necessaris en tant que l'educació ha de basar-se en pràctiques eficients però sense deixar enrere la igualtat. De fet és aquesta educació eficient i equitativa la que reporta

molts beneficis per als nens i nenes, com són: **majors nivell d'aprenentatge per a tots i totes** (també per als nens i nenes amb necessitats educatives especials o amb més dificultats) i l'**acceleració de l'aprenentatge**.

Si ens referim al fet d'**adquirir majors nivells d'aprenentatge**, observem que el binomi que conformen les TIC i l'organització de l'aula en Grups Interactius permeten que els nens i nenes millorin el seu nivell d'aprenentatge. Com ja apuntàvem al marc teòric, l'augment de les TIC en sí mateixes no contribueixen a la millora del rendiment acadèmic (Livingstone, 2012), sinó que hi ha diversos factors que condicionen l'èxit de l'ús de les TIC, entre els quals destaca un plantejament metodològic adequat per tal que es pugui produir la millora del rendiment de l'alumnat en general i, sobretot, d'aquells i aquelles alumnes que compten amb un rendiment més baix (Edmunds, 2008).

En aquest sentit, cal dir que un dels principals motius de l'èxit que demostren ambdues escoles rau en la metodologia emprada, la qual parteix de la pretensió que l'alumnat adquireixi la competència digital en el seu sentit més ampli, és a dir, adquirint competències que van des d'habilitats purament operatives i tècniques, fins a habilitats col·laboratives i crítiques (Redecker, 2013). Així doncs, en aquests centres les TIC es vinculen al pensament crític (Kubey, 2004) a l'empoderament i a la transformació social des d'una perspectiva de participació democràtica en tant que hi participa la comunitat (Mihailidis i Thevenin, 2013) a més a més d'encaminar-se al consum però també al prosuming (Lin, Li, Deng i Lee, 2013).

Una mestra del Colegio Público de Ariño i membre de l'equip directiu ens exemplifica com una de les competències clau per a les societats del coneixement, la competència digital, està més que assolida al centre i exposa com l'alumnat és capaç de treballar amb moltes eines i molta informació a la vegada, habilitats claus per a desenvolupar-se en les societats actuals:

Y unas competencias (ya no sólo en el área digital sino en todos los sentidos) muy, muy bien adquiridas y estamos convencidos de que si no fuésemos Comunidad de Aprendizaje y nuestra forma de trabajar no fuese la que es, teniendo todo tan integrado (TICs, trabajo por proyectos, Comunidad de Aprendizaje) no se conseguirían esos resultados. Esto lo tenemos clarísimo. Y eso sí que lo han valorado desde el Instituto de Andorra (...) Los resultados son buenos, los niños van promocionando ciclo a ciclo y cuando pasan al instituto llevan muy buen nivel. Entonces, estamos contentos realmente de los resultados (PED, 8)

Observem com aquesta manera de treballar del centre està en consonància amb les teories més rellevants de la comunitat científica internacional, en tant que la possessió de la competència digital es descriu com un dels factors essencials per a la inclusió social (van Deursen i van Dijk, 2011). La combinació de les TIC amb l'educació ofereix resposta a la via proposada per

la Comissió Europea (Diario Oficial de la Unió Europea, 2006), que considera l'educació i la formació com a elements fonamentals per al desenvolupament de la competència digital, entre d'altres i que apunta que és necessari que la tecnologia s'aprofiti plenament i s'integri als centres educatius de manera eficaç per tal de produir la millora de la qualitat i de l'equitat en l'educació (European Commission, 2012).

D'altra banda, gràcies a les interaccions que es produeixen als Grups Interactius, l'aprenentatge dels nens i nenes es multiplica, i tots i totes augmenten el seu nivell. D'aquesta manera, lluny del desprestigi que s'ha vinculat a vegades a l'aprenentatge entre iguals per por a que l'estudiant més hàbil no aprengués, els nens i nenes amb més nivell també augmenten els seus aprenentatges. Això es produeix en tant que quan interactuen amb els seus companys i companyes (molt sovint per a donar-los suport) i, per tant, activen estratègies conceptuals i procedimentals complexes, arribant a desenvolupar habilitats de metacognició. Aquest fet els suposa un afinament del que han après i, per tant, atorguen més sentit i un major significat a l'aprenentatge. Ho explica la directora de l'Escola Mediterrani:

La metodologia d'aula és estupenda **[es refereix a l'organització en Grups Interactius]**. A més, crea molta cohesió social. I a més hi ha una cosa molt important: que quan tu expliques a l'altre, te n'adones si realment ho saps o no (...) el nen aprèn doble, aprèn doble. Llavors això als nens els agrada molt, els agrada molt (PEMER, 8)

Els Grups Interactius atorguen als nens i nenes amb més dificultats d'aprenentatge la possibilitat d'interactuar amb companys i companyes amb més habilitats, la qual cosa promou que els primers facin un major esforç per adquirir els coneixements que els seus companys i companyes els brinden i augmenten, així, el seu nivell d'aprenentatge. Les paraules d'una de les persones voluntàries del Colegio Público de Ariño ho demostren:

Yo creo que el niño que está un poco más atrás que el que siempre se lanza y es el que más sabe, se esfuerza por llegar... Están en grupo y si éste sabe esto yo voy a decir algo que sé yo o voy a intentar saber lo mismo... Yo creo que se esfuerzan los niños en... (...) Yo creo que es por esto que te hemos comentado. Por el refuerzo de cada uno que aporta algo y el niño se quiere ver igual de importante que el de al lado y él se esfuerza para aportar o para aprender lo que el otro le ha dicho para luego también poderlo... (FED, 8)

Així doncs, els dos centres investigats canvien la seva organització de les aules i dels recursos amb què compten per a permetre el foment de la interactivitat, d'acord amb teories científiques com les de Beauchamp i Kennewell (2010), que indiquen que cal deixar enrere la consideració de les TIC com a objecte i abordar la seva incorporació a l'aula com a eines que permetin una major interacció. La manera de treballar d'aquestes dues comunitats d'aprenentatge

també es troba en consonància amb el concepte d'espai dialògic de Wegerif que apunten Mercer, Warwick, Kershner i Staarman (2010), segons el qual existeix una convergència entre la perspectiva dialògica en educació i les TIC, indicant que les TIC suposen un suport per a l'aprenentatge sempre i quan siguin utilitzades en un context d'aprenentatge dialògic. En aquest sentit, una voluntària a Grups Interactius de l'Escola Mediterrani indica que al llarg del curs acadèmic ha observat que l'aprenentatge de tots els nens i nenes augmenta gràcies a les interaccions que es produeixen als Grups Interactius i amb les TIC:

¿El aprendizaje aumenta con las TIC?

Sí, sí, sí aumenta. Yo lo he comprobado. Lo he visto, sí.

¿Y el hecho de que además de TIC sean Grupos Interactivos y los niños y niñas cuenten con la participación de personas de la comunidad?

Sí. Sí. Sí, sí.

¿Por qué crees?

Pues yo diría que sí por muchos motivos. Porque aprenden a socializarse, aprenden a expresar lo que quieren, lo que necesitan en ese momento. De la otra manera, yo creo que... que si están en un grupo grande, pues levantar la mano, o hablar o... están como más acobardados, ¿no? Y de esta manera pues te da la libertad, claro al principio no, pero cuando ellos van hablando contigo, conmigo, con otra persona de la que esté ahí, ven que pueden hablar, que pueden expresar. Que pueden decir: esto lo entiendo, esto no lo entiendo (...) Eso hace que ellos tengan más seguridad en ellos mismos y que si no entienden una cosa, fácilmente la puedan preguntar. Y es la manera de entenderlo. Yo creo que sí. Que sí, sí, sí. Perfectamente (VEMER, 8)

D'altra banda, una alumna del mateix centre explica com tant ella com els seus companys i companyes han millorat des que treballen en Grups Interactius i amb la tecnologia com a eina:

Yo creo que la Anaís **[és una nena amb moltes dificultats d'aprenentatge]** ha millorat un montón. No sabía leer y ahora sabe. Le cuesta, pero sabe y el Antonio **[nen amb necessitats educatives especials]**, también. Que también ha aprendido, él sabe. Y la Alba. Que antes no sabía juntar las palabras, se las inventaba, como yo. Pues vamos aprendiendo más todavía... Y a sumar, a restar... pues a esos son los que más les cuesta. Del grupo, el Kevin; tampoco sabía leer y le enseñaron (ARDEX8, 8)

Aquestes darreres consideracions ens indiquen que la combinació de les TIC amb pràctiques d'aula com els Grups Interactius està en consonància amb les teories de la comunitat científica internacional que apunten com a focus important la interactivitat en l'aprenentatge amb TIC. D'aquesta manera, les TIC han de permetre promoure interaccions de qualitat (Deaney, Chapman i Hennessy, 2009) i el professorat ha de programar les activitats de manera que aquestes promoguin l'aprenentatge actiu creant espais dialògics compartits i mediat per la tecnologia (Warwick, Mercer, Kershner i Staarman, 2010).

Per altre costat, els resultats recollits evidencien que també els nens i nenes amb més dificultats o amb necessitats educatives especials, milloren el seu aprenentatge quan la dimensió instrumental és la base de l'aprenentatge i quan aquests nens i nenes no són segregats sinó que són inclosos dins l'aula i fan el mateix que els seus companys les seves companyes en interacció dialògica. La directora de l'Escola Mediterrani exposa els dubtes que es van generar al centre quan es va apostar per la inclusió total de tots els nens i totes les nenes a l'aula (també els que comptaven amb necessitats educatives especials, com l'Antonio) i com, després d'aquesta inclusió, els resultats mostren un major aprenentatge de l'Antonio:

I l'Antonio que primer era molt de problema, perquè... què farem amb l'Antonio? Què farem amb l'Antonio? Que si no el traiem, què farem amb l'Antonio? Aquí l'Antonio... llegeix i a l'Antonio se li dona canya des del primer dia, no se li perdona res. I pensa una cosa, que la Nadala, se la va aprendre ell abans que el Kevin. I llavors l'Antonio (...) l'Antonio li ensenyava la lletra de la Nadala al Kevin. Una passada, l'Antonio! (PEMER, 8)

Una voluntària que ha participat dinamitzant Grups Interactius a l'aula en què es troba l'Antonio, corrobora el canvi tan exponencial que ha fet, en relació als aprenentatges assolits:

Bé, jo l'exemple de l'Antonio ha sigut molt bèstia. El primer dia que vaig entrar, a mi em deien: Bueno tu l'ajudes, li agafes la mà, que escrigui una mica... I ha passat de... d'haver-li d'agafar la mà per escriure a escriure ell sol, a començar a llegir... És que he vist tot... he tingut l'oportunitat de veure tot el procés i ha sigut tan bèstia en poc temps! Que ha sigut només un curs, començar a llegir i a escriure sol... (VEMER2, 8)

També una mestra del mateix centre corrobora aquesta idea, explicant que els Grups Interactius possibiliten que els nens amb més dificultats facin el mateix que fan els altres i apunta que gràcies a aquesta organització d'aula, aquests nens i nenes es poden integrar molt millor a l'aula:

Són coses **[es refereix a les activitats desenvolupades en Grups Interactius]** que ell pot fer igual que fan els altres... (...) són coses que ell també fa exactament igual de bé que poden fer els altres i sí, a ell li agrada i pregunta moltíssim... I l'Anaís i als que els costa més... L'Alba, l'Alba que està molt més motivada quan hi ha grups. (...). Els nens jo crec que es poden integrar molt més en Grups Interactius (PEMER3, 8)

Aquestes consideracions ens indiquen que el funcionament de les dues comunitats d'aprenentatge estudiades està en acord amb les teories de més rellevància internacional, que apunten la importància de la interacció en l'aprenentatge (Bruner, 1988; Rogoff, 1993), indicant que la presència d'una persona més capaç és un element clau en l'aprenentatge en tant que permet desenvolupar la Zona de Desenvolupament Proper (Vygotski, 1979).

Pel que fa a l'**acceleració de l'aprenentatge**, el fet d'organitzar l'aula en Grups Interactius i de multiplicar les interaccions heterogènies que es produeixen en el sí dels petits grups permet al professorat desenvolupar la dimensió instrumental de manera més productiva, la qual cosa està en acord amb la idea que en els estudiants de centres situats en zones desfavorides l'èmfasi en la dimensió instrumental de l'aprenentatge adquireix una major rellevància.

Així doncs, el fet de comptar amb més persones adultes a l'aula, que permet organitzar l'aula en petits grups, facilita poder fer més activitats, la qual cosa, evidentment, contribueix l'acceleració esmentada (Valls i Kyriakides, 2013). La tutora de segon cicle de l'escola de Terol ho exposa de la següent manera:

Una vez que te has organizado, luego te das cuenta que incluso trabajas más cosas (...) En Alloza, con la tutora de segundo ciclo, nos pusimos a ver lo que habíamos dado y lo que no habíamos dado, de lengua. Y con los criterios de objetivos, contenidos, todo, en fin. Y yo decía: "Pues lo he dado, lo he dado, lo he dado, lo he dado, ¿sabes?" No te programas por objetivos sino que te programas por actividades y llegas... llegas a los mismos resultados. ¡No! llegas a más resultados. Y dices: ¡Pero si he trabajado todo! 3º y todo 4º en es... en casi, ¡Que sólo llevamos trimestre y medio! (PED2, 8)

D'altra banda, la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani apunta com aquest tipus d'organització contribueix a un major aprofitament de les classes, la qual cosa implica un major desenvolupament de la dimensió instrumental:

Depèn de quines classes es poden fer una mica monòtones, una mica avorrides. Llavors, clar, això et porta al mal comportament. Clar, el mal comportament et porta a desaprofitar les classes. Classe desaprofitada: una nul·litat. Llavors, clar: desmotivació, mal comportament... per tant, ja no fas la classe, ja no fas la matèria... tot pendent (...) **[Es refereix a treballar en Grups Interactius]** S'aprofita molt, fas molta feina, vull dir... feina que, ja et dic, eh? Que al mateix temps en una classe normal, no la fas. Vull dir, és que no la fas, no la fas, és impossible. Vull dir... en una classe normal, si fas un parell d'activitats, dóna gràcies. Aquí **[es refereix a Grups Interactius]** en fas quatre. I la tothom i no et preocupis que tots l'acaben, vull dir... que no es queda ningú despenjat. O sigui que... llavors és que bé... Vull dir... és que tothom que ho ha fet... (PEMER2, 8)

Cal dir que aquesta consideració no és percebuda únicament pel col·lectiu de professorat, sinó que els nens i nenes també prefereixen treballar en Grups Interactius, tal com apunta la mateixa mestra:

Tu creus que els nens prefereixen treballar en GI?

Per suposat, per suposat, per suposat. És que fas... és que fas el triple de feina. Fas el triple de feina, ells s'ho passen molt millor, tu disfrutes molt més... És que tots... tots sortim guanyant, tots, tots. Vull dir... I a més a més, és curiós, no? Com... el que s'arriba a aprofitar (PEMER2, 8)

Una nena de l'escola de Tarragona corrobora que l'aprenentatge és major en Grups Interactius que amb un altre tipus d'organització d'aula perquè es desenvolupa més la dimensió instrumental, en tant que hi ha més activitats:

Nerea: Yo creo que aprendo más en los Grupos Interactivos porque hay más actividades y hay que escribir, de enganchines (...), ordenadores y también a mí me gusta que vengan más profesoras y de todo (AGDEX, 8)

En tercer lloc, el treball de camp realitzat ens demostra que en ambdues escoles investigades concep un **currículum de màxims per a tots els nens i nenes**, la qual cosa marca un tret diferencial i és l'inici de moltes de les transformacions viscudes a l'Escola Mediterrani, com l'eradicació de l'absentisme o bé la confiança de les famílies cap a una mestra nova al centre, que li va ser atorgada en tant que ella demostrava aquest currículum de màxims per a tots els nens i nenes treballant per assolir el nivell que pertocava a P5, tal i com hem exposat en un apartat anterior.

Per tant, el cas de l'Escola Mediterrani ens demostra com d'important esdevé la dimensió instrumental en la superació de desigualtats i en la transformació social. Així, lluny de les creences que sovint han apuntat que l'absentisme escolar dels fills i filles de famílies en risc d'exclusió social és causat per una manca d'interès de les famílies en l'educació dels seus infants, observem que el veritable problema el constitueixen els propis centres educatius, que no contemplen un currículum de màxims per a tothom i, per tant, no preparen suficientment els nens i nenes per a incloure's amb èxit a la societat del coneixement i, per tant, es genera l'absentisme. No obstant això, i com s'ha pogut comprovar a l'Escola Mediterrani, l'absentisme s'ha eradicat gairebé de forma total després del primer any d'aplicació d'actuacions educatives d'èxit. Així, com que ara el centre sí que compta amb aquest currículum que permetrà superar la desigualtat, els nens i nenes volen anar a l'escola. La cita que segueix a continuació, d'una nena de l'escola de Tarragona, corrobora com ara a l'escola s'aprèn més i explica que ara ja no vol marxar del centre educatiu, cosa que abans sí que es plantejava:

Yo cuando llegué a P3, pues ya he tenido la costumbre, ya, porque yo me quería cambiar a otra escuela, a Las Palmeras, mejor dicho, pues entonces ya me iba a cambiar justo... me dice mi madre: ¿te quieres quedar a esta escuela o te quieres ir? Pero ya cuando habéis venido vosotras a hacer actividades **[es refereix a Grups Interactius]** para aprender más, he dicho: Yo, mamá, prefiero más aquí; Las Palmeras que se ponga otro, por ejemplo con mi amiga la Mireia, que se ponga ahí, de parte mía porque yo me voy a quedar aquí ya hasta 6º! Hombre, así a aprender más y tó!

(...)

Ara t'agrada més l'escola que abans?

Sí (ARDEX6, 8)

Per tant, seguint a Rogoff (1993), observem com la motivació per l'aprenentatge i les ganes d'implicar-se en les activitats resulten precisament quan els nens i les nenes participen en activitats instrumentals, que són realment valorades en el context sociocultural i que els aportaran millores per al seu present i el seu futur.

I és que els nens i nenes són conscients que amb aquesta manera de funcionar a les escoles poden aprendre més, de manera que l'activitat d'aprenentatge instrumental adquireix per a ells i elles un altre sentit, el sentit que atorga el fet de ser conscient que s'està aprenent. Així ho explica una mestra de l'Escola Mediterrani:

Les TIC i el fet que entrin persones voluntàries a l'aula fan que els nens i nenes trobin més sentit a l'aprenentatge?

Bueno, potser sí. Home, el tenir una persona també que et pot ajudar... Vull dir, de tenir una persona per 24 a tenir una persona per 5 o 6, evidentment, ha de fer que aprenguis més, no? (...) Jo crec que sí, que els nens són conscients que poden aprendre més (PEMER4, 8)

També els nens i nenes de l'escola són conscients d'aquest fet, quan en un dels grups de discussió realitzats, explicaven que amb Grups Interactius aprenen més perquè acaben les tasques més ràpid (i, per tant, poden fer-ne d'altres). A més, conceben els Grups Interactius com una eina imprescindible per a treballar en aquelles matèries en les quals tenen més dificultats, en tant que observen que aquesta organització i el suport que troben a l'aula els permet treballar de manera més profitosa la dimensió instrumental:

I si ho haguéssiu fet en Grups Interactius, haguéssis acabat? [es refereix a si hagués acabat la llibreta de llengua, la qual hi havia nens i nenes de la classe que no havien acabat]

Tots: sí

Per què?

Mohamed: Perquè aprens més (...) i acabes més ràpid (AGDEX2, 8)

Inma: [exposa que si fessin Grups Interactius a matemàtiques anirien millor de matemàtiques]. Hem estat dos o tres dies amb els nombres romans en matemàtiques i no ens els hem après molt. Llavors, si nosaltres fem Grups Interactius és com, en els Grups Interactius recordarem els números romans, les multiplicacions, les divisions, les sumes, les restes, portant-ne, tot, doncs anirem més avançats (...) També podríem fer Grups Interactius per exemple de castellà perquè també anem "retrassats". De català no fa falta perquè ja anem per l'últim tema i ja no fa falta... (AGDEX, 8)

Per últim, cal apuntar que el fet de treballar amb aquest currículum de màxims produeix un augment de l'interès i la il·lusió que tenen els nens i les nenes per

aprendre, de manera que, com vam poder veure en les observacions comunicatives realitzades en ambdós centres, sovint dediquen l'estona d'esbarjo o part d'aquesta a seguir treballant per acabar una tasca iniciada o bé per donar suport a un company o companya. També és freqüent observar com els nens i nenes s'esperen després de la jornada del dia per a preguntar dubtes i comentar els diversos aprenentatges realitzats amb el mestre o la mestra.

Així, la directora de l'Escola Mediterrani explica, en la cita que segueix, aquest interès que ha observat en els nens i nenes i, d'altra banda, exposa com aquest currículum de màxims per a tothom així com també el fet de comptar amb la inclusió com a forma d'organització de l'aula, abandonant, per tant, pràctiques com el mixture i l'streaming, ha millorat els resultats de nens i nenes. Sobretot ens parla del Paquito, un alumne del centre amb moltes dificultats d'aprenentatge que ha millorat de manera exponencial en ser inclòs a l'aula i abandonar les pràctiques segregadores a les quals havia estat exposat amb anterioritat:

Molt d'interès, molt interès d'aprendre **[es refereix a que ha observat molt d'interès per aprendre en els nens i nenes del centre]**. I m'agrada que la Pepi **[mestra tutora del centre]** hagi constatat aquesta realitat i digués que si el Paquito l'haguéssim continuat traient en grups flexibles, perquè ell té unes llacunes, evidentment..., i és que a més nosaltres ho pensàvem: sempre treballant en grups flexibles (...) i que així no avancen... i mira que els donem, eh? Perquè els posem per nivells, i els fem això, i ells no saben sumar.... i no avancen. Però és que no avancen aquests i els que es queden, la flor innata, que es queden a seguir el nivell, tampoc (...) I no ho enteníem, no ho enteníem. I dèiem: i no avancem, i no avancem. Clar, després al passar ja al que és la inclusivitat llavors, clar la Pepi deia: si tu al Paquito, el tanques en una classe, amb 3 o 4 com ell, i si la suma, si la multiplicació, si tu li fas aprendre totes les taules t'hi pots tirar... (...) tot el curs, i no passa de la 6. I d'aquí ja no passem... En canvi, si està en el grup classe, és el que deia la Pepi: quan estàs explicant altres coses, tipus divisions i tal... sí que entén la mecànica. O de números de tal, o de números romans... llavors ell, encara que tingui mancances, aprèn coses noves que potser en aquell moment no es necessita saber potser la taula però sí tenint la taula pot entendre la mecànica. O sigui que si tu el separes li estàs traient l'oportunitat que adquireixi nous coneixements que sí que els podria tenir (PEMER, 8)

Dimensió exclusora:

No es detecten elements rellevants en aquesta dimensió.

5.5. Resultats i discussió en la categoria de Creació de Sentit

Els canvis socials i el gir dialògic de les societats afecten, indubtablement l'aprenentatge i poden produir crisis de sentit que condueixin al desencantament de l'ensenyament i al fracàs escolar de l'alumnat. Per tant, la creació de sentit és indispensable en l'educació, en tant que aquesta repercuteix en el rendiment i la motivació de l'alumnat i contribueix a la superació de desigualtats. Atès que el sentit compta amb un origen intersubjectiu és prioritari que els centres educatius contemplin la creació d'espais d'interacció dialògica entre els diversos agents de la comunitat de manera que cada persona pugui manifestar quin centre educatiu vol, augmentant el seu sentit, i treballar conjuntament per a assolir els somnis (Aubert et al., 2008).

Dimensió transformadora:

En aquesta categoria, el treball de camp realitzat ens mostra que amb un projecte com el que trobem a l'escola d'Ariño i a la comunitat d'aprenentatge de l'Escola Mediterrani, l'aprenentatge adquireix un sentit per als diferents col·lectius (alumnat, professorat, famílies i comunitat en general) que es construeix d'una manera dialògica, gràcies a les interaccions que es fomenten des del centre i a la integració de les TIC dins el dia a dia de l'escola.

D'aquesta manera, destaquen tres elements que ens evidencien aquesta creació de sentit. El primer, és el fet de comptar amb la integració de les TIC al centre educatiu; el segon, el reconeixement i incorporació de la diversitat de cultures existents al centre de manera igualitària. El tercer i últim és la presència del diàleg en les interaccions escola-comunitat en detriment d'interaccions basades en el poder.

En primer lloc, observem que el fet de comptar amb **la integració de les TIC al centre educatiu** en general i a l'aula en concret **crea més sentit en l'aprenentatge**, tant dels nens i nenes com del professorat. Així, basar l'aprenentatge instrumental amb les TIC com a eina (com vèiem en l'apartat anterior), suposa tenir en compte els canvis socials que s'han esdevingut a les societats i que ens han conduït a les societats del coneixement.

En aquest sentit, basar-nos en conceptualitzacions de l'aprenentatge que tenen en compte aquests canvis i el gir dialògic de les societats, ens predisposa en situació de crear un major sentit per a tots els agents implicats. Concebre el gir dialògic és clau si volem una educació que transformi les desigualtats i que permeti fer front de manera reeixida als reptes que plantegen les societats del segle XXI.

Les paraules del director del Colegio Público de Ariño ens mostren com es crea aquest sentit en l'alumnat:

El significado, lo significativo que para ellos es; que para ellos tenga sentido... Vamos a ver: lo primero, que con el libro de texto ahí no suena nada. Tú abres el libro, no suena nada, no se mueve nada, y con las nuevas tecnologías pues es que puedes ver el volcán en erupción, puedes ver el terremoto, el tsunami, puedes ver el corazón, los latidos, cómo funciona... No necesitas esa e... abstraerte para imaginarte cómo será. No, no. Se puede oír y se puede ver. Y tiene movimiento. Y por lo tanto e... y las simulaciones que existen de todo. Pues e... para ellos es algo mucho más real, mucho más cercano. Y después, bueno, pues darles un sentido (PEH, 10)

De manera similar, la mestra d'educació especial de l'Escola Mediterrani apunta la motivació i el sentit que adquireix l'aprenentatge en TIC quan li preguntem si es pot aprendre més amb les TIC a l'aula:

Més no ho sé, diferent. Jo penso que és més ràpid. No sé si més però més ràpidament, potser sí. Vale? Perquè els nens, a veure... és que la motivació que té un ordinador no la té un llibre, ni un full ni... no? I hem intentat fer activitats de jocs, fer jocs, no? muntar... però tot i així... tots volien anar a l'ordinador. O sigui, era el moment estrella. I quan dèiem canvi, a veure... ja veies que aquell li costava tirar enrere i buscar la primera pantalla i els altres ja estaven allà: "Venga, venga!" (PEMER4, 10)

En la mateixa línia, una de les persones voluntàries a Grups Interactius de l'escola tarragonina corrobora el sentit que les TIC atorguen a l'aprenentatge:

Y... por ejemplo, el Alejandro, el Kevin, el Antonio... la Lorena... un montón de críos, es que hay un montón! Que yo sí que he visto cambio, sobre todo con el ordenador. Es que estaban... estaban en mi grupo y estaban solo mirando el ordenador y venga... Pero bueno... y cuando yo estaba con ellos, había una fila que yo estaba con ellos y es que los veía avanzar, que yo decía: ¿Cómo puede ser, eh? Cómo avanzaban la actividad y venga va que... "Es que esta ya le he hecho, no la quiero volver a hacer porque ya la he hecho". Claro, ellos quieren ir avanzando. O sea, que esto es lo bueno, ¿no? ¡Ostras! El Jaime, el Jaime, igual. Y lo veías avanzando y yo decía: ¡Madre mía! Cuando a veces... muchas veces se negaba a escribir... No, pues hoy no quiero. Y en el ordenador la diferencia es que en el ordenador, como la actividad, hasta que no la terminas no pasa, pues la empiezan y la terminan. Muy bien (VEMER, 10)

La voluntària apunta també l'interès que genera l'ús de la tecnologia a l'aula la qual cosa fa que acabin les activitats que es demanen a cada moment a la vegada que destaca que les activitats mediades per la tecnologia funcionen molt millor que les que no ho són.

Los he visto haciendo la actividad que le tocaba en ese momento (claro, empieza y termina una actividad y luego...) perfectamente y terminando, y cada vez más. ¡Y es así! ¡Un interés! Mucho más interés que cuando están

escribiendo. La verdad es que sí. Yo lo he visto, eso, ¿eh? Además, tienen la opción de que si se equivocan, el ordenador se lo dice, eh... no sé... yo veo que funciona muchísimo mejor (VEMER, 10)

Una de les principals raons que apunta aquesta voluntària és la novetat que els suposa treballar amb les TIC a l'aula, la qual cosa és un avenç, segons explica, i els permet aprendre a la vegada que es diverteixen. La cita que segueix a continuació ens mostra aquest fet:

Pues yo creo que pasa porque es un avance y los niños también eso lo ven. Yo creo que pasa porque están aprendiendo divirtiéndose. Yo, yo lo veo así. Ellos se divierten a la vez que están trabajando y no se les hace tan monótono (VEMER, 10)

No obstant això, és important remarcar que tot i que les TIC procurin aquesta creació de sentit, el sentit esdevé necessari en tots els aspectes de l'aprenentatge i no únicament quan s'empren les tecnologies. Així, el director del Colegio Público de Ariño apunta:

Pero esto ya **[es refiere a la creación de sentido]**, con tecnología y sin tecnología. Darle un sentido al aprendizaje, un sentido de utilidad, de que a ellos les va a servir para algo (PEH, 10)

Apuntàvem la novetat de treballar amb les TIC al centre i el fet que les TIC procurin aprendre de manera divertida com possibles causes generadores de l'interès i de la motivació en els nens i nenes. Una mestra del Colegio Público de Ariño apunta també una altra possible causa en la creació d'un major sentit vers l'aprenentatge: la connexió que permeten les TIC amb el món real, apuntant que si el que aprenem adquireix un sentit per a les persones del nostre voltant, l'aprenentatge és molt més gratificant.

Entonces... ¿Qué diferencia veo con otros centros? Pues que los críos aprenden de forma más significativa, e... la recompensa es mayor, la recompensa en los aprendizajes es mayor porque ven que sirve para algo, para decirlo en la radio, sirve porque voy a hacer (con lo de agrupaciones), pues sirve porque mis compañeros de la agrupación lo van a ver colgado en el blog de Ariniños y en el blog de la agrupación... Entonces claro, no es lo mismo hacer un trabajo para el cuaderno o para porque me van a poner nota... (PED2, 10)

A la vegada, la mateixa mestra ens explica que aquesta creació de sentit vinculada a una connexió amb el món real, fomenta un major aprenentatge en tant que la motivació que senten els nens i nenes genera que vagin més enllà de la tasca que se'ls demana:

Y yo les dije: vamos a investigar el mastín y un labrador que era mezcla. Y sólo esos dos. ¡Bueno!, pues luego investigaron cuatro, sin que yo les dijera, que dices también: "¡Toma!" Si lo hubiera pedido, no lo hubieran hecho... Pero...

como no lo he pedido, y a ellos les ha motivado, “¡Toma castaña!” Han investigado de 4... ¡Pero bueno!, hicieron unas presentaciones... que yo decía: ¿Pero dónde? Pero si... si... ¡si me dan doscientasmil vueltas a mí! si saben más de perros que yo! (PED2, 10)

Si ens referim ara a la creació de sentit que suposa la integració dialògica de les TIC per al professorat, observem que aquesta integració i la consideració dels canvis socials en la conceptualització de l'aprenentatge permeten superar el que s'ha anomenat desencant de l'ensenyament, entès com la crisi produïda per intentar pel fet de voler encaixar un model que ja està en crisi en l'educació actual. Si en canvi, com passa als centres educatius investigats, es parteix de la necessitat de connectar l'ensenyament amb les societats actuals, la tasca docent adquireix molt més sentit i, per tant, són moltes les repercussions positives que en deriven. Les paraules de la tutora del cicle mitjà de l'escola d'Ariño, demostren el sentit que ha adquirit la seva professió i la tasca que realitza gràcies a l'organització i la metodologia de treball al centre:

Y luego una cosa que me encanta... Yo de este colegio me voy a llevar el que nos enseñan los niños. O sea, es genial el que tú llegas aquí. (Porque claro, yo mi nivel de tecnología está años luz de los niños de aquí). Entonces, llegas aquí y tienes un problema y entonces, que viene un niño y te dice: “¡Quita, señor! ¡Que yo te lo explico!” ¡A mí eso me encanta! (...) Entonces... yo creo que eso: que disfruto que los niños me digan: “¡Señor, quita! Que yo te lo explico”. O... porque claro, lo que a nosotros como adultos nos ha costado un esfuerzo aprender a hacer, aprender pues yo que sé, cualquier cosa que hacemos en el ordenador... A mí, ¡un mundo me ha costado!. Porque yo la tecnología... pues bueno. Y llegas aquí y ves a los niños... te quedas delante... O sea, yo el año pasado me ponía detrás de un crío y decía: “A ver, ¡repítelo otra vez! ¿Cómo lo has hecho tan rápido?” (PED2, 10)

En segon lloc, el fet de **reconèixer la diversitat de cultures** que hi ha al centre i **d'incorporar-les de manera igualitària** a l'escola **produeix la creació de sentit de l'alumnat i dels agents de la comunitat**, la qual cosa genera a l'alumnat més ganes d'anar a l'escola i una major predisposició de les famílies i d'altres membres de la comunitat per a participar al centre. Així, el sentit cap a l'educació i cap a l'aprenentatge augmenta en tots els col·lectius que conformen la comunitat educativa.

D'acord amb la comunitat científica, aquesta participació igualitària de diferents agents de la comunitat, que permet que cada persona aportí els seus coneixements, permet connectar els continguts escolars amb els sabers i coneixements de la vida quotidiana, la qual cosa contribueix a una major creació de sentit (Engeström, 1996; Freire i Macedo, 1989).

Una de les principals raons d'aquesta creació de sentit rau en el fet que els nens i nenes se senten més identificats amb persones que comparteixen la seva mateixa cultura, la qual cosa té implicacions positives en el seu

aprenentatge i en la valoració que atorguen a l'educació. Així ho explica la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani:

La identificació. Per exemple, en aquest cas de la María, clar, al ser gitana com ells, la identificació. Vull dir... a veure... perquè clar, això és una mica una barrera, un obstacle, amb el que nosaltres ens trobem, no? Perquè nosaltres ja els cantem la canya, que han d'estudiar, i els fots el sermó i vinga i dale... i els pares. I els pares ho saben... A veure, els pares ho saben. Ja ho saben, però per les circumstàncies x de cada família, és més o menys possible, d'acord? Però el fet que vingui una noia, gitana, com ells, amb estudis, i estigui com a voluntària, ui, això és tot. Perquè llavors és quan ells realment se n'adonen que és possible. I llavors ja... ja ho tens tot, ja... (PEMER2, 10)

D'aquesta manera, el fet de comptar amb familiars i persones voluntàries de la comunitat que comparteixen els codis culturals de l'alumnat promou que els nens i nenes identifiquin la seva cultura com a part de la cultura escolar, a la vegada que se senten més còmodes i més segurs i segures a l'aula. Així ho exposen alumnes de l'escola tarragonina en un dels grups de discussió realitzats:

Com us heu sentit amb la María?

Inma: Com més segures perquè tenir a una persona que és de la nostra cultura doncs ens sentim com més segurs... que així doncs estem com així. I, per exemple, amb una persona com la Carmen, ens sentim bé, sí, molt bé, però amb la María una miqueta més i aprenem més perquè ella és gitana...

Lorena: nos entendemos

Inma: ... també parlem millor amb ella, ens sentim més bé parlant, perquè és gitana, com nosaltres i tot això llavors estem més segures...

(...)

Nerea: I a mi m'agrada molt la María perquè jo sóc gitana i ella també. I quan... perquè jo no sabia que ell era gitana (...) entonces pues yo un día va dir.. jo vaig dir: ¿tú qué eres? ¿Paia o gitana? Així, no sé... i va dir que era gitana i jo em vaig quedar como: ¿Qué? **[fa veu de sorpresa]** ¿Hi ha una senyoreta gitana i jo no ho sé?

(AGDEX, 10)

En aquest sentit, una de les estudiants de l'escola de Tarragona explica que el que més li agrada de treballar en Grups Interactius a l'escola és el grup dinamitzat per una voluntària gitana la qual cosa la fa sentir més còmoda i, a més a més, fa que aprengui molt. Ho explica de la següent manera:

A mi el que més m'agrada és quan vaig amb la María **[voluntària d'ètnia gitana]** perquè la María així a damunt que és una professora gitana que em sento més còmoda i tot això i aprenc molt i tot això. Però el que més m'agrada és que és una professora gitana perquè amb ella em sento més còmoda (...) Em sentia feliç perquè amb una persona que és de la meua raça llavors em sento més... no sé... (...) em sento més còmoda (ARDEX11, 10)

Una altra alumna del centre comenta en aquest sentit que li ha agradat molt que participés la mare d'un company de la classe, sobretot perquè és gitana, i això fa que se senti més segura:

És que em sento molt més segura perquè com que la mare de l'Antonio també és gitana..., molt més (ARDEX8, 10)

De la mateixa manera, quan preguntem als estudiants què es podria fer per a la millora de la convivència al centre, una estudiant de 3r curs ens respon que és imprescindible la inclusió de perfils diversos amb els que es puguin sentir identificats, la qual cosa permetria reforçar la inclusió igualitària de totes les cultures:

La majoria d'aquí dels nens són gitanos i també hi ha marroquins i tot això. Llavors, jo... a mi m'agradaria tenir un professor gitano, també. Perquè sí, perquè ens sentim més còmodes i aprenem també molt (ARDEX11, 10)

D'altra banda, la varietat de perfils que els nens i nenes troben a l'aula, alguns d'aquests llunyans en el dia a dia de l'alumnat de centres com l'escola situada en un barri d'extraradi de la ciutat de Tarragona, contribueix al trencament d'estereotips vers el col·lectiu. Les paraules d'una voluntària del centre tarragoní ho demostren:

És súper important **[es refereix al fet que participin persones gitanes amb estudis acadèmics a l'aula]** perquè per desgràcia estan marcats... els estereotips respecte la raça gitana estan molt marcats i és això... els trenca amb tot el que ells creuen (...) els trenca molt amb tot el que ells veuen, o el que tenen... els estereotips que tenen marcats... Jo penso que és súper favorable. No pot tenir la mateixa impressió o els pot marcar igual el fet que vagi jo o que vagi una persona com la María (...) o jo què sé... o que vinguin els seus pares i vegin que estan allí, involucrats... (VEMER2, 10)

D'aquesta manera, persones que comparteixen la mateixa ètnia que l'alumnat però que compten amb un perfil que dista de les persones de l'entorn del centre (com és el fet de comptar amb estudis acadèmics) permeten crear un sentit en els nens i nenes vers les seves possibilitats. Una voluntària de l'Escola Mediterrani ofereix un exemple en aquest sentit:

Amb la María va ser el cas aquell que et deia... Va venir una noia i li va preguntar: Tu ets gitana? I li deia: què raro que tu sent gitana estiguis amb el tema de la uni i tal... (VEMER2, 10)

Així doncs, trencant amb les consideracions d'autors com Ausubel (1963) i Ausubel, Novak i Hanesian (1989), que concebien que no tots els i les estudiants tenen disposició per a aprendre en tant que per als que pertanyen a sectors socials desfavorits i grups culturals no hegemònics, aprendre els suposa una activitat massa difícil, els infants que per exemple veuen a l'aula una persona gitana amb estudis acadèmics, entenen que el seu origen no ha

de condicionar les seves possibilitats. Exemplifica aquesta situació l'aportació d'una voluntària d'ètnia gitana a l'Escola Mediterrani, quan explica que la seva participació al centre contribueix en molts sentits i, sobretot, que demostra que ser gitana i tenir estudis no són qüestions incompatibles:

Les apporto a muchos, a muchos niveles. Claro, a nivel de cultura nuestra, ellos cuando tú les hablas como gitana, ellos te escuchan porque están acostumbrados a eso (...) Ellos ese chip dicen... ellos lo piensan: Esta persona es gitana. Me está enseñando las matemáticas o me está enseñando... pero también me está hablando como gitana (...) Que puedan compaginar, se puedan compaginar las dos cosas, la cultura nuestra con la educación y las dos cosas se fusionen, y cada día vaya a mejor, porque eso... es que se puede compaginar perfectamente. Yo creo que eso es lo que yo les puedo aportar, ¿no? Que pueden llevar su cultura hacia delante y también pueden tener una formación. Yo creo que eso es lo que yo les apporto (VEMER, 10)

La mateixa voluntària indica que la participació de persones amb perfils diferents als de l'alumnat i als que aquest té al seu entorn més immediat afavoreix el sentit dels nens i nenes per l'aprenentatge i constitueixen models de referència que els fan creure en les pròpies possibilitats:

Es muy, es muy importante. Para ellos es como un mundo diferente el ver un gitano dentro de un aula, o una gitana que les pueda ayudar en las materias del cole. Para ellos es muy importante. Es muchísimo, muy importante. Es como... cuando se enteran: ¡No puede ser! Claro, una gitana, un gitano, que sepa sus costumbres, pero que también pueda ayudarles y aportarles lo que necesitan a nivel educativo, ¿no? Es muy importante. Para ellos... Ellos se agarran... se aferran a esa idea, ¿no? Y si esa persona puede, yo también. Sí. Sí, sí. Muy importante (VEMER, 10)

Així, els nens i nenes poden veure's reflectits en aquests nous referents i comptar amb aspiracions i perspectives de futur que no havien contemplat anteriorment. Ens ho demostra la següent aportació d'una estudiant d'ètnia gitana de la comunitat d'aprenentatge tarragonina:

Ella **[es refereix a una voluntària d'ètnia gitana que participa als Grups Interactius]** ha arribat a una carrera molt lluny... molt llunyà i jo també vull arribar com ella (ARDEX11, 10)

En tercer i darrer lloc, el fet que els dos centres estudiats comptin amb la **presència del diàleg en les interaccions del centre amb la comunitat en detriment de les interaccions basades en el poder**, explica la creació de **sentit** que es produeix en aquestes escoles. Així doncs, de la mateixa manera que els significats es creen en interacció comunicativa, també el sentit compta amb un origen dialògic i, per tant, l'organització en Grups Interactius fomenta aquesta creació de sentit.

Per tant, tot i que com hem vist anteriorment, la integració de les TIC crea sentit en tant que dóna resposta a les actuals societats del coneixement, es requereixen espais de diàleg i interacció (tant amb l'alumnat com amb les famílies i altres agents de la comunitat), que permetin el sorgiment d'aquesta creació de sentit. Com apunta una mestra, membre del Colegio Público de Ariño, el sentit es crea gràcies a la interacció dialògica que procura la inclusió de persones de la comunitat en la vida diària dels centres:

Si ellos ven que toda la comunidad educativa está siguiendo una misma línea y que la escuela es un espacio donde se sigue aprendiendo permanentemente, no solamente ellos, también nosotros, sus padres, sus abuelos. La escuela está abierta a todos y que cómo se trabaja (o sea, el centro de nuestra metodología es la integración de las TIC y la persona que viene al colegio pues sigue esa metodología) pues los niños lo ven como algo totalmente natural, es algo que está coordinado, que tiene sentido... y ellos, para ellos es muy positivo. Esta integración de todo (PED, 10)

Per altre costat, la tutora de 3r nivell de l'Escola Mediterrani explica com la suma de Grups Interactius, participació de la comunitat i les TIC promou una major creació de sentit vers l'aprenentatge:

Tu creus que GI, la participació de la comunitat i TIC fa que els nens trobin més sentit a l'aprenentatge?

Sí, jo crec que sí. Sí, perquè dins del grup classe, quan tu fas una explicació, tal, per molt que ho facis molt atractiu i que participin i tal, queda més diluït perquè són 22 i no pots fer participar... i clar, en grupet... en petit grup, això ho pots fer perfectament. Tots poden participar, tots poden dir la seva, tu pots estar pendent de cada nen, com ho ha fet, si ho ha entès, si no... I clar, és molt més fàcil. El simple fet de tenir un grup petitet això ja és súper positiu. A la classe, clar, hi ha nens que es queden... que tu et penses que estan atents però estan... tu no saps si ho han entès, si no ho han entès, no pots preguntar un per un... Per tant, jo sí, jo crec que aquests nens en petit grup és ideal, amb persones que ajudin... (...) I ordinadors, sí. Per fer llengua, per fer matemàtiques... Un grup o dos grups que poguessin anar fent l'ordinador, és que els encanta. Els motiva moltíssim, els motiva molt, l'ordinador (PEMER3, 10)

La participació de les famílies i altres persones de la comunitat esdevé també un element cabdal en la creació de sentit, en tant que la incorporació de més persones adultes a l'aula promou un augment de la motivació dels infants per l'aprenentatge i un major esforç en la tasca que realitzen. Les paraules d'una mare participant als Grups Interactius de l'Escola Mediterrani ho corroboren:

Y la Marisa, la de 6º, me dijo que cuando estaba yo el Diego **[és el seu fill]** se motivaba más a hacerlo, a trabajar... Como estaba yo en la clase, pues... se esforzaba más.

¿Y tú notabas esto, también?

Sí. Sí, sí.

(...)

El Antonio muy contento cuando me veía, sí. (...) Del año pasado a este me dijo la Rosa que ha dado un cambio enorme **[es refereix a un altre dels seus fills]**. Pero a mejor (FEMER, 10)

D'igual manera, la tutora de cicle inicial del Colegio Público de Ariño fa constar, en la següent cita, aquesta motivació dels nens i nenes per l'entrada de persones adultes i el sentit i la importància que adquireix aquest fet per al seu aprenentatge:

Hombre... a ellos les hace... les gusta mucho, les motiva muchísimo, siempre quieren que estén las mamás con ellos, y claro, eh, eh... yo pienso que tienen otra visión de que participen en la escuela. Para ellos es una cosa muy importante; es el día a día, lo que ellos hacen es lo cotidiano... Les encantaría que vinieran más mamás, les encantaría (PED3, 10)

També la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani ens indica que perceben aquest fet, apuntant que en els nens i nenes més petits el sentit es fa palès a través de la brillantor als ulls i, en el cas de l'alumnat de cicles com el superior, en forma de respecte i de reconeixement cap a la figura dels seus pares i mares:

Els petitets, tant amb aquest pare de P5, d'acord?, que té a son fill a P5 i a 1r, com l'altra mama que la vaig tenir a Grups Interactius que tenia la nena allí a la seva classe, als nens els brillen els ulls. Vull dir... és... a veure... això ja ho és tot. Amb un petit se li brillen els ulls. Potser amb un de cicle superior els ulls ja no li brillen però segur que la imatge de respecte... vull dir, de dir: Ohhhh! Mon pare... a veure és que... és que... o sigui, de dir: és mon pare, és la mama, és mon pare el que està aquí amb mi. És més, jo després d'una sessió de Grups Interactius d'aquestes de P5 que va venir aquest papa, després el nen no volia que marxés. M'entens? El nen després no volia que marxés. Home, a veure, està son pare, o està la mama allí, ajudant-lo. I no només ajudant-lo a ell sinó ajudant a tots els altres (PEMER2, 10)

Immersos en la creació de sentit que suposa la participació de les famílies i de la comunitat en el sí dels centres educatius, cal destacar també com aquesta manera d'organitzar l'ensenyament dels nens i nenes els crea sentit per a les seves vides. Així ho demostren les paraules d'una estudiant de l'Escola Mediterrani, de 3r curs, que en acabar un dels grups de discussió, i preguntar als participants si volien fer algun altre comentari va apuntar:

Voleu fer algun altre comentari?

Sí, que estar en Grups Interactius és molt divertit i os quiero agradecer perquè heu vingut, ens heu ajudat i totes aquestes coses (...) Que han estat molt bé les coses de medi i m'ha agradat molt com estàvem treballant i com ajudàveu... estava molt bé! (ARDEX8, 10)

D'altra banda, l'Alba, una alumna de l'escola tarragonina amb moltes dificultats d'aprenentatge, explica com les interaccions produïdes a través del diàleg han contribuït a la millora dels seus resultats acadèmics i també han millorat els dels seus companys i companyes:

¿Y sacas mejores notas?

Sí. He sacado 9.9.

En general, ¿todos los compañeros y compañeras sacáis mejores notas desde que os vienen a ayudar?

Sí.

¿Y traéis los deberes hechos, por ejemplo?

Yo sí, todos los días.

¿Y antes los llevabas?

Antes, no. Ahora, sí.

¿Y cómo es eso, qué ha cambiado?

Desde que me ayudáis, que los traigo (ARDEX, 10)

Com apuntàvem al principi d'aquest apartat, en funció de les interaccions i els diàlegs que es creen al voltant del centre educatiu i vers l'aprenentatge escolar, és a dir, si són de caràcter més o menys dialògic, la creació de sentit cap a l'aprenentatge serà major o menor. Per tant, un dels elements fonamentals és concebre espais dialògics al centre educatiu en els quals puguin participar els membres de la comunitat, més enllà de l'aula, la qual cosa promou un major sentit tant per als infants com per a les seves famílies, com apunta el director de l'escola d'Ariño:

El que vean a los padres que están aquí desde el voluntariado, desde... formándose también, que ellos, la escuela para ellos, para el alumnado cambia de razón de ser, ¿no? E.... realmente es así. O sea: "Mi madre se interesa, viene a formación, viene a ayudarme, viene a ayudarnos..." El concepto de escuela pues se transforma, es distinto. Sí, sí, claro. Pero no solamente para los chicos. Para los padres también (PEH, 10)

D'altra banda, un dels trets que destaca dins la creació d'espais dialògics al centre per a una major creació de sentit és la formació de familiars, la qual consisteix en la pròpia formació dels familiars d'alumnes o d'altres membres de la comunitat i el sentit que això genera tant per a les persones que es formen com per als seus fills i filles. La formació de familiars, en consonància amb la literatura revisada, esdevé una actuació educativa d'èxit clau en tant que no només el professorat ha de comptar amb una formació específica sinó que també les famílies i altres agents de la comunitat són agents imprescindibles en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Aubert et al., 2008). Una mestra d'educació infantil de l'escola de Terol ho exemplifica de la següent manera:

Que un niño vea que su padre está viniendo a la escuela para aprender, yo pienso que eso es mucho más que un regalo, ¿no? Para él, para su sentido,

para su formación, la estructuración de su pensamiento... de decir, yo vengo pero es que viene también mi papá o mi mamá y qué bien porque en la escuela todos aprendemos. Es que yo creo que todos los niños merecerían esa oportunidad. De ver que en un momento dado, su padre o su madre están entrando a clase, al cole o no a su propia clase, y a la clase de los mayores pero que están haciendo algo en el cole. Para todos los niños esa oportunidad (PED, 10)

També la cita que segueix a continuació, de la directora de l'Escola Mediterrani, reafirma el sentit que adquireix per als nens i nenes veure que les seves famílies es formin:

La Salma va dir que el seu nen, quan ella va començar a estudiar, primer al seu nen li feia vergonya, i després ell ho va acceptar i inclús deia: "Hem d'anar a estudiar". Aquest exemple t'ho diu tot, la interrelació que hi ha en tot (PEMER, 10)

De la mateixa manera, mostrem tot seguit les paraules de la cap d'estudis del mateix centre que corroboren les consideracions de la directora:

I per als nens els serveix de referent. Si tu estàs veient que el teu pare i la teva mare estan estudiant i que tenen interès i tal, tu és el que estàs vivint a casa. Llavors tu... a més, tu copies model. Els nens copien model. Llavors, si el model el tens aquest... (...) si tu veus que ton pare estudia, a més aquell està súper convençut, et dirà: estudia, i llavors a tu et servirà, evidentment que sí (PEMER2, 10)

D'altra banda, la directora incideix en la importància de la formació de familiars per les repercussions que té en la creació de sentit dels nens i nenes i també en l'aprenentatge d'aquests:

Perquè quan ells es formen saben per què serveix tot això. I llavors, d'aquesta manera, ells poden dir al seus fills: Escolta, estudia. Però llavors ho diuen ja amb coneixement de causa, no perquè la professora li ha dit sempre: escolta, digues-li que el nen ha d'estudiar per això..., sinó perquè ells viuen en primera persona el que això és veritat. Jo estudio, i t'estan dient: Jo estudio, no ho vaig fer abans, però ara ho faig, que tu no hagis de passar pel mateix que jo. Perquè jo ja és un camí que tu has seguit i que tu pots haver aprofitat... que jo ara em trobo que he desaprofitat molt de temps (PEMER, 10)

També la cap d'estudis de l'escola tarragonina corrobora aquest fet en preguntar-li si considera que la formació de familiars repercuteix en l'aprenentatge dels fills i filles de les persones que es formen:

Total, total, total. Què millor que el nen veure son pare formant-se perquè ell encara s'engresqui més. Vull dir... això és ideal. El pare estudia i el nen estudia al costat. Vull dir... Això ho és tot. Això ho és tot. Vull dir... I això encara de cara cap el nen, encara li ajuda a guanyar més respecte per la imatge de son pare. (...). I el pare encara es deu sentir molt millor en sí mateix de cara després al

tracte amb son fill, també (PEMER2, 10)

Les paraules de la tutora de segon cicle del Colegio Público de Ariño també estan en consonància amb les cites anteriors, destacant com la implicació de les famílies en l'educació genera un major sentit dels nens i les nenes per a la pròpia educació:

Entonces, los niños ven que si para mi madre o para mi padre es importante el venir al cole, para mí es más importante el cole. O sea, si desde la familia vemos que el colegio es importante, nosotros como niños, vamos a ver que el colegio es muy importante. Es que alguna vez alguna madre me ha dicho, no aquí, pero: "¡Es que yo no le doy prioridad al colegio, le doy prioridad a otras cosas!" Entonces dices: "Pues si tú no das prioridad al cole de tu hijo, ¿qué prioridad le va a dar tu hijo al cole, ¿no?" Entonces, yo creo que es la importancia que ven en los padres al venir al cole (PED2, 10)

Hem de destacar també que aquesta participació de les famílies dins l'aula, a més de crear sentit en els nens i nenes i augmentar la seva motivació per l'aprenentatge, genera sentit vers d'educació per part de les famílies que participen, les quals s'adonen de la importància del treball que es realitza a l'aula millorant així els nivells d'absentisme i la consideració de la tasca de l'escola. En aquest sentit, una voluntària de l'Escola Mediterrani, exposa el següent:

Sobretot el tema de la participació dels pares, que molts, no sé, potser pot passar, dir, que diuen: Ostres! Doncs a la tarda no el porto **[es refereix a no portar els nens i nenes a l'escola en l'horari lectiu de tarda]** perquè si fan això doncs... potser si fan plàstica, no és tan important, doncs potser ja no el porto. Doncs si ells tenen l'oportunitat de veure-ho des de dins ja pensen diferent, saben que el temps s'aprofita... I el fet de participar a dins, també jo penso que motiva molt a l'alumne. Quan tu estàs a classe i veus que ta mare ve, aquell dia dius: Ostres! Aquest dia m'he de portar... el dia que m'he de portar millor... o que he d'ensenyar tot el que sé... Motiva molt, que vingui ta mare a classe (VEMER2, 10)

Per últim, el treball de camp realitzat ens mostra que la creació de sentit en familiars i altres membres de la comunitat també es produeix quan aquests gaudeixen dels espais de diàleg que el centre posa a la seva disposició. Així, el centre ofereix espais que permeten una comunicació fluïda amb la comunitat i, per tant, el foment de la igualtat, superant així la tecnificació pròpia d'alguns centres educatius, que fa notar les posicions de poder del professorat en detriment de la posició de les famílies.

Les paraules de dos familiars que participen activament en la vida del Colegio Público de Ariño ens demostren el sentit que els crea que la seva veu sigui escoltada al centre:

Nati: Y lo bueno es que tú te sientes escuchada... tú sientes que tú estás contando a alguien, aparte de que otras madres (porque esto tu también lo hablas a veces fuera), pero es que estás con unos profesores y es que tú les cuentas algo y... notas que ellos te escuchan o que... lo que tú piensas, lo que tú propones, y eso también es importante

(...)

Hugo: Luego, la actitud positiva ante cualquier propuesta por peregrina que parezca. Eso también... Sabes que por raro que sea algo que se te está pasando por la cabeza, te van a escuchar.

(FGD, 10)

Aquestes darreres consideracions ens situen en una participació de tipus educatiu de la comunitat, una de les que la literatura científica descriu com a necessàries per a la millora dels resultats acadèmics i de la cohesió social, juntament amb la participació decisiva que hem descrit en una categoria anterior i la participació avaluativa (INCLUD-ED Consortium, 2009). Així doncs, la participació educativa, basada no només en la participació de familiars i altres membres de la comunitat al centre sinó també fonamentada en la formació de familiars, permet que el nivell educatiu de tots els agents augmenti. Per tant, a la vegada que es crea un major sentit, la formació de famílies també permet superar la situació de desigualtat dels fills i filles de famílies amb nivells formatius i estatus socioeconòmics baixos de manera que gràcies a aquesta es demostra que els nens i nenes en situació de vulnerabilitat poden assolir l'èxit educatiu (Flecha, 2012).

Dimensió exclusora:

No es detecten elements rellevants en aquesta dimensió.

5.6. Resultats i discussió en la categoria de Solidaritat

La solidaritat és un element indispensable si volem aconseguir la superació de desigualtats i pretenem desenvolupar projectes educatius igualitaris. Més enllà, del discurs, la solidaritat ha de formar part de l'acció educativa i s'ha de treballar de manera contextualitzada als centres educatius i a la comunitat. Una educació solidària ha d'oferir màxims aprenentatges i màxima qualitat a tots i a totes superant la igualtat d'oportunitats i apostant per la de resultats. Atenent que la solidaritat s'assoleix en el treball conjunt de tots els agents de la comunitat cal comptar amb totes aquestes veus (Aubert et al., 2008).

Dimensió transformadora:

El principi de solidaritat és molt present en el dia a dia dels dos centres investigats i en els diversos col·lectius que conformen la comunitat educativa

d'ambdues escoles. Aquest fet promou que la solidaritat sigui treballada de manera contextualitzada tant als centres com a les seves comunitats, la qual cosa suposa que tots els agents educatius i també l'alumnat entenguin la solidaritat com una norma general de funcionament.

La solidaritat és un dels elements que cal promoure en les societats del coneixement tant, en les generacions actuals com en les futures per tal que aquestes siguin societats inclusives i cap persona en quedi marginada (UNESCO, 2005). El treball realitzat en ambdós centres estudiats promou aquesta solidaritat no només dins el centre sinó també amb les persones de la comunitat que s'hi inclouen.

En aquesta categoria, el treball de camp ens mostra elements destacables: que la solidaritat és present en el discurs però també en les accions del professorat i d'altres membres de la comunitat; que aquesta solidaritat es fa palesa en les pràctiques d'aula, a través dels Grups Interactius, provocant el foment de la col·laboració en detriment de la competència, l'augment de l'aprenentatge i millors relacions entre els infants; i, per últim, que l'egoisme intel·ligent també pot ser desitjable en la consecució de la igualtat de resultats per a tots i totes.

D'aquesta manera, en les diverses observacions comunicatives realitzades a les aules, hem pogut observar com els nens i nenes s'ajuden entre ells fomentant el valor de la solidaritat i, fins i tot en els grups de discussió i en els relats comunicatius que s'han dut a terme amb l'alumnat les mostres de companyerisme, d'ajuda mútua i de col·laboració són una realitat, per exemple quan en la seva expressió els manca una paraula o no els surt una definició.

En primer lloc, observem **que la solidaritat és present en el discurs** que reben els nens i nenes per part dels diferents agents socials i educatius, la qual cosa els genera una coherència, però que no queda únicament relegada al discurs sinó que aquesta **s'assoleix en les diverses accions** que es promouen a les dues escoles.

D'aquesta manera, una alumna de l'Escola Mediterrani ens demostra com aquesta es produeix a nivell de discurs:

La primera vez que hicimos los grupos, dijo la seña que nos teníamos que ayudar, no pelearnos... eh... si te ayuda uno, tú le tienes que ayudar, también (ARDEX8, 12)

Però, com esmentàvem, aquesta va més enllà dels discursos i s'esdevé també en les pràctiques que es desenvolupen en el dia a dia dels centres educatius (la qual cosa veurem més endavant) i es produeix, també, **entre el professorat**, que esdevé un element clau en la promoció de la solidaritat.

Aquesta consideració està d'acord amb la literatura revisada, que mostra la necessitat que exposa el col·lectiu de professorat de donar-se suport entre els iguals per tal de desenvolupar nou coneixement i, sobretot, per adquirir les habilitats necessàries per a la integració de les TIC (Hsu i Kuan, 2013).

En el rol docent, de coordinació i dinamització que adquireix el professorat en les comunitats d'aprenentatge, l'actitud solidària i de servei vers totes les persones resulta molt beneficiosa en tant que a més a més de contribuir a la millora dels aprenentatges dels nens i les nenes, els crea una coherència amb el discurs que prediquen i promou que, en veure que els adults són solidaris, els nens i nenes ho siguin més. Un exemple d'una mestra del Colegio Público de Ariño, que ens explica com el professorat del centre amb més experiència acompanyen els mestres i les mestres novells corrobora aquesta consideració:

Y luego una estrategia fundamental, pero fundamental, ha sido acoger al nuevo profesorado con... digamos los profesores veteranos, los que llevamos más tiempo. De manera que en aula siempre estamos dos personas: un profe con más tiempo y uno más nuevo, digamos. Y es un trabajo conjunto. Ellos se sienten arropados en, al principio, los primeros días ven la forma de trabajar, cómo programamos, por proyectos, cómo hacemos uso de las TIC pues para eso ver, clasificar los recursos, las páginas web, los Power Point o cualquier otro programa que tengamos. Cómo lo vamos a usar. Para trabajar, para que..., para nuestra programación de aula y ellos se les van muchos miedos, ¿no? Están, digamos, en constante supervisión por nosotros al principio y luego ya cuando ves pues que ya se van soltando, ¡Ya es genial! Entonces, hemos utilizado un poco esa estrategia. De... de estar siempre dos profes en clase y bueno, y todo lo tenemos organizado por proyectos y a través de páginas web para trabajarlos (PED, 12)

En segon lloc, i com hem apuntat anteriorment, **la solidaritat es fa palesa en les pràctiques d'aula** dels dos centres educatius investigats en els quals, els professionals col·laboren estretament amb els familiars i altres membres de la comunitat per a assolir l'èxit educatiu de tots els nens i nenes. En el treball conjunt en el qual els nens i nenes interactuen amb infants d'altres cultures, d'entorns socials diferents, amb nivells de rendiment diferents, etc. es produeixen moltes millores com per exemple el **foment de la col·laboració en detriment de la competència, un augment de l'aprenentatge, una millora de les relacions entre els infants i un augment de la solidaritat.**

D'aquesta manera, en les diverses observacions comunicatives realitzades a les aules, hem pogut observar com els nens i nenes s'ajuden entre ells fomentant el valor de la solidaritat i, fins i tot en els grups de discussió i en els relats comunicatius que s'han dut a terme amb l'alumnat les mostres de companyerisme, d'ajuda mútua i de col·laboració són una realitat, per exemple quan en la seva expressió els manca una paraula o no els surt una definició.

Per tal que es produeixi el foment del valor solidari és necessari comptar amb la inclusió de tots els nens i nenes com a precepte. En les dues comunitats estudiades, aquesta inclusió es tradueix en **l'organització de l'aula en Grups Interactius**, on els nens i nenes, agrupats en petits grups el més heterogenis possible, treballen conjuntament per a desenvolupar les tasques encomanades.

A continuació, mostrem alguns exemples de com aquest tipus d'organització promou que els infants treballin de manera conjunta, s'ajudin entre ells i , per tant, esdevinguin més solidaris i solidàries. Una mestra d'educació infantil del Colegio Público de Ariño ho explica de la següent manera:

Bueno los niños saben que el momento de Grupos **[es refereix a Grups Interactius]** es el momento de comparto todo. Que ya de por sí (por ejemplo, en infantil, es la dinámica normal porque ahí es todo colectivo) pero bueno, saben que hasta el sitio van a cambiar, el material, las relaciones (a lo mejor niños que se han enfadado por la mañana, pues en los grupos se olvida todo, se ayudan...). Las relaciones también las potencia y luego, a través de las familias igual, o sea, se han ido sumando voluntarias a los Grupos Interactivos porque funciona muy bien el boca o boca... (...) Eso es. Y me ayudo, colaboro, el que más puede al que le cuesta más... Hay que procurar siempre esa interacción, que es muy enriquecedora (PED, 12)

D'altra banda, la mestra tutora de segon cicle del mateix centre, corrobora aquesta idea:

Los de 4º llevan ya un año con... el año pasado tuvieron Tablet. Entonces, claro, ves a los de 4º trabajar con los ordenadores y no tiene nada que ver con los de 3º. Entonces, claro, los de 4º, ellos mismos ya adquieren que ayudan a los de 3º y los de 3º adquieren que los de 4º me ayudan (PED2, 12)

Pel que fa a l'Escola Mediterrani, la tutora del 3r curs de primària ens relata en aquest sentit com gràcies a les interaccions dialògiques que es produeixen a l'aula quan aquesta s'organitza en Grups Interactius, promouen que els nens i nenes esdevinguin més solidaris:

A veure, hem après que abans fèiem així **[fa un gest de tapar-se la tasca per a que el company/a no pugui veure-la]**, ens tapàvem, perquè l'altre no miri. I ara, no cal. Fem un dictat, o fem una tal o fem el quinzet o el que sigui... i ja saben que es poden ajudar, que no cal que es... que un nen pot ajudar l'altre i que no passa res, perquè aquest nen, a la vegada que està mirant o que tu l'estàs ajudant tu estàs aprenent, li ensenyes, i l'altre nen ho aprèn i tu també ho estàs aprenent. Això sí que hi hem après (...) Jo el que he notat és que han perdut aquella cosa: "¡Me están copiando!", "M'ha copiat". Això sí que és veritat que, que... han assumit que: No és que m'està copiant sinó que és que hi ha un nen que necessita més ajuda i que jo puc ajudar (PEMER3, 12)

També familiars i persones voluntàries de la comunitat d'aprenentatge de Terol indiquen com aquesta organització d'aula contribueix a la solidaritat entre els

infants:

Nati: Se nota, porque a uno que se le dan bien las matemáticas ayuda pues al otro que se le dan peor y a lo mejor pues el otro que maneja mejor las letras sí que cuando él termina y le explica al otro entonces sí que es como... por lo menos en los pequeños, no hay nadie que digas: "¡Fíjate! este maneja todo..." No, ahí como... están muy igualados... (...) y eso es lo que hacen en grupos. El que se le da mejor las matemáticas ayuda al que se le da... y le dices: "Explícale cómo lo has hecho" y entonces, él se lo explica.

Ángeles: y luego que dice, cuando acaban dice: ¿Seño, le puedo ayudar a tal, si no ha acabado? Eso también es bueno, de solidaridad.

(FGD, 12)

El treball de camp també ens mostra que les TIC compten amb un paper rellevant en la interacció entre els nens i nenes i el foment de la solidaritat. Així, una de les voluntàries que han participat en els Grups Interactius de l'Escola Mediterrani remarca el valor afegit que la solidaritat i la interacció ofereixen en pro d'un major aprenentatge, fent evident que el conjunt format per Grups Interactius, tecnologia a l'aula i participació de la comunitat genera major foment de la solidaritat:

Y entre ellos, he observado, cuando yo he podido estar con ellos en los ordenadores, que se preguntan cosas. Es que ahí no tienes que: pregúntale a tu compañero, no, no, ellos: ¿Y aquí que ponía? ¿Y aquí, qué no ponía? Entre ellos ya... o sea... Yo creo que se socializan más, interactúan más entre ellos y... o sea, y aprenden. Sí, sí lo he visto. Lo he comprobado, ¿eh? (VEMER, 12)

La mateixa voluntària exposa que la solidaritat i l'ajuda entre l'alumnat és una qüestió que s'ha esdevingut al llarg del curs i una qüestió que els nens i nenes aprenen a base de practicar-ho en el seu dia a dia:

Al principio no eran tan solidarios entre ellos, ¿eh? Yo lo he visto que han ido evolucionando (...). Eso sí que lo he visto. Esa evolución la he visto. Al principio pues les costaba más por ejemplo compartir una goma entre ellos y sí que es verdad que había una diferencia, ¿no? entre las distintas culturas, pero cada vez la he visto menos. Sí, es cierto. Cada vez la he visto menos. Yo creo que esto puede ir cambiando, claro, también está la suerte de que es un grupo pequeño, y que si en ese momento hay las diferentes culturas, que es como árabes, los gitanos y los que no son gitanos, entonces, claro, tú se lo puedes explicar. Y decirle: No, si esta niña lleva pañuelo, tú tienes que valor... tú tienes que respetarla. Es su cultura. Ella no se mete contigo porque tú eres gitano. Claro, el niño... eh... eh... tú se lo explicas, al día siguiente se lo vuelves a explicar. Y eso se le queda. Y yo he visto ese cambio y esa evolución la he visto, ¿eh? Sí (VEMER, 12)

Una altra voluntària que ha participat en la mateixa classe de Grups Interactius també corrobora aquesta consideració indicant, a més, que aquest

aprenentatge per a ajudar-se més entre ells i arribar a ser més solidaris també és resultat d'un clima de treball i de la voluntat d'acabar la tasca encomanada. La cita que segueix a continuació ho exemplifica:

De vegades et deien: doncs jo no vull treballar amb ell perquè no sap tant... o perquè va més lent. Després... jo intentava molt treballar això, no? Que... el dir: si no... aquí no guanya qui acaba primer, aquí guanya qui ajuda més... doncs comentaris del tipus: Vale! Doncs jo ajudo... jo ara ajudo a l'Anaís, o ajudo a l'Antonio... no sé què... això sí que... o sigui, aquests comentaris, al final, eren molt així: jo ajudo al tal, jo ajudo al qual... anaven molt a la feina, això sí (VEMER2, 12)

Després d'haver observat com la inclusió i els Grups Interactius com a pràctica d'aula afavoreixen l'augment de la solidaritat, ens centrem ara en com aquesta organització i una major solidaritat impacten positivament en diversos aspectes de l'aprenentatge i la convivència dels nens i nenes i de la comunitat en general.

Així, mostrem, primer de tot, que aquesta manera de treballar afavoreix el **foment de la col·laboració en detriment de la competència**. Així ho demostren les paraules d'una de les voluntàries de l'Escola Mediterrani:

A vegades, el que sap més per així dir-ho, vol córrer molt i tal qual i ho fica aquí i li diu l'altre: home, no, mira-ho bé! Això sí... que l'altre potser està més... com que s'ho mira més... Com que s'ho mira més... O sigui, que el que sap més ho fa més corrents o més automàtic i l'altre és més minuciós no? Això sí que m'ha passat alguna vegada: que el que sabia més corria molt i l'altre li ha dit: Ep! Que t'estàs equivocant! Això sí... O... no ho sé... o que de vegades el que sabia més et deia... doncs jo no ho vull fer perquè o que acabava abans i et deia: Ja he acabat! I l'altre li deia: ah! Doncs pinta una mica, no sé què... Que ja sortia de l'altre dir-li: doncs fes això! (VEMER2, 12)

També l'alumnat d'ambdues escoles reconeix aquesta col·laboració a l'aula indicant que s'ajuden per a realitzar les tasques i explicant com ho fan. Així, una alumna de l'Escola Mediterrani apunta:

Me ayudan mis compañeros, me dicen: tienes que hacer esto, lo otro... (...) Si me ven que no lo sé hacer, me lo dicen (ARDEX, 12);

i els estudiants del Colegio Público de Ariño indiquen:

Jorge: Sí. En el grupo nos ayudamos. (...) Pues con Javier, ayer, teníamos que hacer un problema, y nos ayudamos con Pedro, Adrián, Julio y yo... a los que por ejemplo Julio, si no lo entendía, se lo explicábamos las veces que hacía falta... o a Julio, o a mí.

Pedro: porque, a ver, porque en Grupos Interactivos, por ejemplo (esto también pasa en clase) pero en Grupos Interactivos, por ejemplo, ayudas más

porque hacemos cosas un poco raras. Por ejemplo, de un texto borrar una frase y poner otra...

Jorge: que tenga un mismo significado

Pedro: eso, que tenga un mismo significado. Pues eso si no lo entiende se lo explicamos, quien no lo entienda del grupo. Y si no, le pedimos ayuda a otro grupo. Que nos explique. O a la madre.

(AGD, 12)

Un altre exemple del mateix centre, en aquest cas extret del relat amb alumnat immigrant, ens mostra com es produeix aquesta ajuda entre iguals.

Adrián: [Parlen d'ajudar-se entre sí] Me parece bien porque, por ejemplo, si no entienden algo y tú se lo explicas te dan gracias y son tus compañeros.

Pedro: [Es refiere a los compañeros/es] Me explican cosas si no he entendido algo... Me pueden explicar de nuevo o cuando dicen una cosa y yo no me entero un poco porque estoy despistado un montón, me lo dicen.

Adrián: Le ayudo por ejemplo e... si no saben algo, les digo las cosas. Por ejemplo que en la clase todos se despistan en las matemáticas... Y se lo tengo que explicar todo el rato (...) Yo siempre ayudo a las personas que no saben... Por ejemplo, al Samuel si le pasa algo, yo le ayudo. Por ejemplo ayer, que vomitó en clase.

(AGD, 12)

També s'evidencia que la col·laboració i ajudar-se entre els companys i les companyes és molt més fàcil quan l'aula s'organitza en Grups Interactius. Així ho expliquen diversos alumnes de l'Escola Mediterrani en les dues cites que segueixen a continuació:

I tu creus que, per exemple, fent Grups Interactius és més fàcil ajudar els companys/es?

Sí, és més fàcil perquè allí ens ajudem (...) el Juan un dia es va equivocar moltes vegades (...) i jo vaig mirar la seva fulla i li vaig dir: Juan, t'has equivocat! I va dir: Ai! Ai! Ai! Queestic una mica tonto! Y digo: hombre, no diguis això! Arregla-ho, que ho tens a la pissarra! I diu: gràcies (ARDEX11, 12)

Quan és més fàcil ajudar: quan esteu en grup o quan esteu asseguts cadascú a la seva taula?

Tots: quan estem en grups

Sí? Per què és més fàcil?

Jesús: perquè ajuden i quan fem l'examen tenim que fer sols, no tenim ni mitja paraula però ens els grups sí

Maroua: perquè els grups és millor que estar separats, perquè mira... si algú ara necessita ajuda i tu estàs a l'altra punta no pots dir-li: mira, vas per aquí, fas això... i si estàs en grups, no. Pues està millor aquí al teu costat i li pots dir

(AGDEX2, 12)

A més a més del foment de la col·laboració produïda gràcies als Grups Interactius, observem com la solidaritat que s'assoleix en aquesta organització

d'aula produeix un **major aprenentatge**. En aquest sentit, mostrem a continuació les paraules dels nens i nenes del cicle superior del Colegio Público de Ariño, que expliquen aquest fet:

Alberto: Y como... el año pasado los de 6º, ahora ya saben cómo es... el lo de 5º pues como ves, aquí hay uno de 6º y uno de 5º, para ayudarme, luego hay uno de 5º y uno de 6º, para que lo ayude... y así ya nosotros, por ejemplo, si por ejemplo mira, cuando vinimos, no sabíamos colgar ni en el issue ni en Ariniños. Y ellos nos enseñaron y ahora, por ejemplo, si ellos están haciendo otra cosa, pues colgamos nosotros.

Mm. Muy bien. Y... ¿Creéis que aprendéis más, trabajando de esta forma?

Alberto: sí. Sí, porque, por ejemplo, si no sabemos una cosa ellos nos lo dicen y ya se nos queda.

¿Por qué pensáis que es bueno, ayudarse los unos a los otros?

Alberto: porque, por ejemplo, si yo como soy del grupo de los futuristas y si yo no entiendo, por ejemplo, qué es una palabra, se lo puedo preguntar a Iván, porque Iván sabe bastante, y por ejemplo, yo le digo: "Iván, ¿qué es esa palabra?" y él me dice: "Pues tal, tal, tal". Entonces ya, él lo sabe y yo lo sé, también.

(AGD, 12)

D'altra banda, els estudiants de l'Escola Mediterrani corroboren la relació entre ajuda i solidaritat i major aprenentatge indicant que:

És veritat **[es refereix a que és veritat que s'han d'ajudar]**, per aprendre millor (ARDEX6, 12);

i indiquen com ajudant-se els uns als altres els nens i nenes amb més dificultats també aprenen més i milloren el seu aprenentatge, tal i com ens mostra aquesta cita d'una alumna del centre:

Hi ha algun nen/a que li costi una miqueta fer les activitats?

Sí

I què feu per a ajudar aquests nens i que puguin aprendre igual que vosaltres?

És que a vegades quan és la feina molt... Bueno, una miqueta... que és una miqueta difícil pos entonces... l'Antonio, pos diu la Carmen: mira Antonio, tu tens que escoltar molt i si no saps... no sé, algo, li preguntes a la teva companya. I ell si... i él sí lee bien y va comenzando a leer y a aprende molt

I gràcies a la vostra ajuda, l'Antonio ha millorat?

Sí, un munt (ARDEX10, 12)

A la vegada, els Grups Interactius, pel fet de prendre en consideració les aportacions de tots els nens i nenes i de realitzar la tasca en grup i en interacció dialògica, també contribueixen a que aflorin les capacitats de cada nen/a de manera que l'alumnat amb necessitats educatives especials també demostra el que sap. Aquest fet, a més, canvia la perspectiva que els companys i companyes tenen dels nens i nenes amb més dificultats. Així ho

explica una alumna de l'Escola Mediterrani quan exposa que un dels companys amb necessitats educatives especials els ajuda amb els ordinadors:

Pensem: ai que raro! Si l'Antonio és un nen que és una mica especial i sap molt d'ordinador... doncs jo, quan el vaig veure, em vaig quedar amb la boca oberta perquè un nen que no ha nascut bé i tot això... però fer això! Em vaig quedar així! Perquè ningú nen, així com l'Antonio, ho sabia fer. (...). Jo sí que el veig diferent el que ja estem acostumats a que l'Antonio ens ajudi i tot i doncs ja no el veiem diferent (ARDEX11, 12)

Un altre dels impactes produïts per la interacció i per comptar amb un major grau de solidaritat al centre és la **millora de les relacions entre els nens i nenes**. Així, d'acord amb la literatura científica, observem com el diàleg i el treball conjunt milloren la relació entre els infants (Slavin, 1995) de manera que augmenta la solidaritat (Aubert i Garcia, 2001). A la vegada, aquesta major solidaritat promou més llaços d'amistat entre els nens i les nenes, com ho corrobora la cita que segueix, recollida del treball de camp realitzat a l'escola tarragonina:

Les ayudo [es refereix a que ajuda alguns dels seus companys i companyes de classe, als Grups Intercactius] diciéndoles aquí, lo tienes que leer y hacerlo y ellos lo hacen con mi ayuda. Ya ha aprendido la Verónica.

¿Qué ha aprendido la Verónica gracias a la ayuda de los compañeros/as?

Todo ha aprendido: matemáticas, inglés... Sí, y ya me ajunta.

¿Por qué? ¿Porque le ayudas mucho ahora?

Sí. Todos nos ajuntamos y nos ayudamos.

¿Y así es mejor aprender?

Sí (ARDEX8, 12)

Per últim, cal destacar que a més dels beneficis i els impactes produïts per l'organització de l'aula en Grups Interactius i la solidaritat que aquest fet promou, la inclusió de tots els nens i nenes és clau per a aconseguir la solidaritat. D'altra banda, volem indicar que el que és solidari no és únicament la igualtat d'oportunitats sinó que allò realment solidari és apostar per una igualtat de resultats, la qual ens conduirà a la superació de desigualtats. La cita d'una alumna de tercer curs de l'Escola Mediterrani demostra com la solidaritat és necessària per a assolir la igualtat de resultats que tots els nens i nenes mereixen:

Per què és important que l'ajudis?

Perquè aquest nen si no sap una miqueta... una miqueta de medi pos entones ese nen se mereix que aprengui molt (ARDEX10, 12)

A més, una altra estudiant del mateix centre i curs, explica que a la seva classe hi ha molts nens i nenes que tenen moltes dificultats d'aprenentatge i que els nens i nenes amb més habilitats acadèmiques han d'oferir-los el seu suport per tal que aprenguin. Així ho explica:

I què feu els nens que sabeu més?

Els ajudem perquè aprenguin. És fàcil ajudar. Per nosaltres és fàcil però per ells no saben.

I a tu t'agrada ajudar els altres?

Sí

Per què?

Perquè aprenguin molt i m'agrada ajudar perquè aprenguin (ARDEX9, 12)

En tercer i darrer lloc, volem destacar que el treball de camp també ens mostra com el fet de ser persones solidàries i voler que tots els nens i nenes assoleixin bons resultats acadèmics repercuteix directament en l'aprenentatge dels fills i filles de les persones de la comunitat. D'aquesta manera, el que s'ha anomenat “**egoisme intel·ligent**”, entès com l'egoisme que té efectes positius en altres persones i no únicament en nosaltres (Aubert et al., 2008) es percep en les famílies dels centres, la qual cosa contribueix positivament a la superació de desigualtats. Així, les paraules d'una estudiant de l'Escola Mediterrani ens mostren l'egoisme intel·ligent de la seva mare:

Mi mama me dice que ayude a los compañeros así ellos me ayudan (ARDEX, 12)

Dimensió exclusora:

No es detecten elements rellevants en aquesta dimensió.

5.7. Resultats i discussió en la categoria d'Igualtat de Diferències

L'educació que contribueix a la superació de desigualtats i de l'exclusió social en les actuals societats del coneixement és aquella basada en objectius igualitaris i que procura la igualtat de diferències. D'aquesta manera, deixant enrere la igualtat homogeneitzadora i la diversitat desigual, cal apostar per la igualtat de diferències, la igualtat real entesa com el dret de totes les persones a ser tractades amb el mateix respecte i dignitat. Així, entenent que la diversitat és un factor que condueix a l'excel·lència acadèmica, la inclusió de la diversitat que ofereix la comunitat al centre, tractada de manera igualitària, es converteix en un factor imprescindible per a l'augment de l'aprenentatge en les societats actuals (Aubert et al., 2008).

Dimensió transformadora:

En aquesta darrera categoria d'anàlisi, cal esmentar que l'organització dels dos centres investigats com a Comunitats d'Aprenentatge i el desenvolupament que s'observa en el dia a dia de les aules d'aquests, inclouen el plantejament d'igualtat de diferències, en tant que es compta amb objectius igualitaris per a

tot l'alumnat a la vegada que es respecten els trets diferencials de cada nen i nena.

Així doncs, l'educació que es procura en aquestes dues escoles dista molt dels plantejaments realitzats a la primera fase de la societat de la informació, que afavorien els sectors més competents de la societat i promovien dinàmiques educatives d'adaptació a la diversitat que fomentaven l'exclusió de determinats sectors socials de l'educació requerida per a la superació de l'exclusió social (Flecha et al., 2001). Tal com apunten Elboj et al. (2002) és justament l'educació i una preparació de qualitat el que atorgarà més oportunitats d'accés a àmbits professionals de prestigi econòmic i social.

El treball de camp realitzat en els dos centres educatius ens aporta tres elements claus en aquesta dimensió transformadora: el primer, és el fet que ambdues escoles compten amb objectius igualitaris per a tots els estudiants, i que aquests també es contemplen en l'aplicació de les TIC en el dia a dia de l'escola. El segon, és partir de la diversitat que existeix en els centres educatius com a factor d'excel·lència i com a possibilitadora d'un major aprenentatge dels infants i, per últim, una millora en les relacions socials (tant entre els infants com amb les persones de la comunitat) que s'esdevé gràcies a la igualtat de diferències.

En primer lloc, el fet de **comptar amb objectius igualitaris** és clau si pretenem que l'educació en la societat de la informació serveixi a tots els infants per a no ser exclosos d'aquesta i per trencar amb l'estructura dual de la societat que autors com Gorz (1986) han anomenat societat dels dos terços, per incloure dins el mercat de treball a dos terços de la població i mantenir el terç restant en una situació inestable o d'atur estructural.

Aquests objectius igualitaris són els que permetran incloure aquest sector de la població que es troba en situació d'exclusió social, la qual cosa els allunya de l'ocupació, ingressos, oportunitats educatives i de les activitats i xarxes socials i comunitàries (Comisión Europea, 2010; Tezanos, 2009).

En aquest sentit, per tal que l'ensenyament pugui realment contribuir a superar les desigualtats, la planificació d'aquest ha de realitzar-se considerant les desigualtats de partida i donant més a qui menys té sense reproduir, per tant, l'Efecte Mateu (Merton, 1977), segons el que les persones que es troben en una situació de més privilegi són més propenses a obtenir els beneficis que pot oferir la xarxa en detriment d'aquells col·lectius amb més necessitat (Jin Park, 2013; Litt, 2013).

Des de l'Escola Mediterrani, tant membres de l'equip directiu, com altre professorat del centre coincideixen a destacar la necessitat d'oferir en el context escolar i en el marc de les actuacions desenvolupades a l'aula tot allò amb què els nens i nenes no compten pel fet de trobar-se en un entorn

determinat, caracteritzat per ésser una zona d'extraradi de la ciutat i per comptar amb moltes dificultats socioeconòmiques. Així, de manera genèrica, la cap d'estudis del centre apunta que el que l'escola aporta per a la superació de la situació de desigualtat en què es troben els seus alumnes, és la formació i el fet de veure que la formació és necessària per a transformar la realitat i superar la reproducció de desigualtats. Ho explica de la següent manera:

És que... l'estudiar. El formar-se... Vull dir, és l'oportunitat. O sigui, si a través de l'escola, ells veuen, ells aconsegueixen veure aquesta necessitat imperiosa d'estudiar (...) Però que estudiïn, que estudiïn (...) Perquè sinó... Vull dir... És que et quedes fora de la societat totalment. Et quedes fora, et quedes fora. I a més a més si al damunt, la societat... tot el teu voltant tampoc no acompanya, és que passa això. Passa això. Vull dir, que per tant, si a través de l'escola aconseguim que ells vegin aquesta necessitat, llavors ja està (PEMER2, 14)

En el mateix sentit, la cap d'estudis també apunta que el projecte Comunitats d'Aprenentatge els procura la via per a que la transformació de la situació de desigualtat i la concepció de l'educació com a quelcom imprescindible esdevingui possible:

El fet d'accedir a la formació i d'estudiar és el que després et garanteix accedir a la societat i, per tant, accedir a la societat de la informació i a les noves tecnologies. M'entens? Llavors, clar, l'objectiu final és aquest. O sigui, per superar aquestes desigualtats, s'ha d'estudiar. I per estudiar, tot això, t'ho garanteix aquest, tot aquest engranatge de les comunitats. M'entens? Per tant, la trajectòria final ha de ser aquesta, ha d'anar cap aquí (PEMER2, 14)

En la mateixa línia, la directora del mateix centre educatiu explica que el barri en què es troba situada l'escola compta amb diferents zones d'entre les quals la que acull l'escola és la més desafavorida. Atesa aquesta situació de desigualtat entre zones indica la necessitat d'oferir-los més oportunitats:

Precisament perquè està a la zona més desafavorida, és on els hem d'ensenyar més, encara. Perquè és que no tindran oportunitat després a conèixer coses noves. Els que estan a altres zones tenen oportunitats ja, tenen una manera de fer, una cultura, diferent. Naltrus no, perquè tot ho porta mateix la marginació. La marginació té totes aquestes coses... Llavors, nosaltres el que hem de fer és... tot el que no aprengui aquí o li ensenyis aquí, difícilment després ho podrà tindre... (...) Li has d'obrir un ventall de possibilitats, en aquests nens. Ells ho necessiten més que ningú (PEMER, 14)

D'altra banda, més enllà de la igualtat d'oportunitats, la qual és imprescindible, la directora de l'escola tarragonina fa referència a la necessitat de partir de la premissa que la transformació és possible i tenir altes expectatives vers els infants del centre, tot i les situacions de desigualtat en què puguin trobar-se. D'aquesta manera, indica que cal comptar amb objectius igualitaris:

Què passa, que els d'infantil d'altres escoles poden anar-hi a la tarda **[es refereix a tenir horari lectiu de tarda al centre]** i nosaltres no? Què passa? Que els nostres nens no són iguals? És que ja els estàs negant l'oportunitat. Normalitzem-ho. Si els altres centres van a la tarda, nosaltres també hi podem anar. Normalitzar una situació fins ara anòmala i anormal. Veure els nens normals, que poden donar molt de sí (PEMER, 14)

Per un altre costat, si ens centrem més concretament en les **peculiaritats que requereix l'aplicació de les TIC** en centres que es troben en situació de desavantatge per motius diversos, com és el cas de l'Escola Mediterrani, observem que la situació de desavantatge amb què compta aquest alumnat pel fet de no disposar de les tecnologies a casa comporta la necessitat de reforçar la integració d'aquests mitjans al centre per a oferir-los el que no tenen en el seu entorn més immediat. Així, una mestra tutora de l'escola apunta que la inclusió de les TIC al centre:

És molt important per als nostres nens perquè arribaran a una feina, arribaran... i a casa no en tenen. O sigui ha de ser aquí, que tu els ensenyis (PEMER3, 14)

De la mateixa manera, la cap d'estudis de l'escola corrobora la necessitat de dotar el centre amb TIC, les quals l'alumnat del centre no disposa a casa, indicant que la incorporació d'aquestes al plantejament educatiu del centre és clau per a la superació de desigualtats:

El tema de les TIC, s'ha de treballar diferent en aquesta escola o s'hi ha de fer més èmfasi?

Home, això potser sí, potser sí, perquè els donaria accés a un món que ells no tenen. M'entens? Clar, en una escola del centre de Tarragona, els nens ja ho tenen això a l'abast de la mà. Si no es dóna a l'escola, perquè és el que diem no? Perquè no sempre hi ha un treball de les TIC a totes les àrees, però ho tenen a casa. M'entens? Llavors ells amb això ja hi compten. Però aquí no hi compten. Llavors, clar, el fet de no comptar-hi ja et limita molt. Vull dir... I realment Internet és un portal al món (...) A veure els dóna una informació i un bagatge que si no ho tenen no en disposen (PEMER2, 14)

També la tutora del 3r nivell de la mateixa escola apunta que aquests nens i nenes, més que altres de zones més afavorides, necessiten incloure les TIC en el seu dia a dia i treballar les TIC des del centre educatiu:

Home, el fet de treballar amb l'ordinador és fonamental (...) Fan medi i també fan ordinador: perquè escriuen, i han d'esborrar i han de clicar la majúscula, i han de... Clar, estan fent ordinador, que a casa... normalment aquests nens a casa no tenen ordinador. La majoria no en tenen. Clar, com més facin al col·legi, millor. Perquè a casa no en tenen. I els nens d'altres escoles, bueno... si no ho toquen massa ho toquen a casa ja... però aquests nostres, no. Els nostres nens, no (...) És una oportunitat de fer servir l'ordinador (PEMER3, 14)

D'altra banda, la tutora del cicle inicial de l'escola de Terol es refereix a les TIC apuntant que tot i que fora del centre es fan paleses les desigualtats de caire socioeducatiu, dins el centre han d'apostar per la igualtat i oferir les mateixes oportunitats a tothom. Ho explica de la següent manera:

Entonces, si todos los niños tienen su tablet o su ordenador, pues ya partimos de una igualdad, ¿eh? A partir de ahí pues ya... en la escuela todos los niños son iguales (...) luego también tenemos material común para que todos los niños tengan los materiales que necesitan. Ahí es la cosa material (...) En el otro aspecto, depende de cada familia (...) salen de la puerta con todos igual y luego ya cada uno lo aprovechará como lo aproveche... Ahí ya no podemos... hasta ahí ya no llegamos, si una familia se preocupa más o menos o si una familia sabe más o menos... Ahí ya... intenta paliar con todas esas cosas: esa información, esas charlas, con toda la información... La participación, se intenta. Yo pienso que se ha conseguido mucho, pienso que sí (PED3, 14)

Per tant, es fa palès que en ambdós centres educatius la incorporació de les TIC suposa una contribució a l'assoliment de la igualtat i una resposta a les mancances que troben en el seu entorn més immediat. A més, el fet que aquesta incorporació compti amb la participació de pfamiliars i altres persones de la comunitat permet reduir l'escletxa entre comunitats en tant que es promou l'accés a la xarxa de col·lectius que pateixen l'exclusió digital i social (Dutta-Bergman, 2005; Hargittai, 2010).

També una voluntària de l'Escola Mediterrani remarca que si contemplem les TIC dins el centre educatiu, les oportunitats per als nens i nenes es multipliquen en tant que veuen un món i unes possibilitats que poden ser desconegudes per a ells i elles:

¿Qué habilidades les proporcionan las TIC?

¡Ostras! Pues yo creo que muchísimas. O sea... Les abre la mente, les enseña, les hace ver cosas que ellos yo creo que podrían llegar a ver cosas que ellos no han visto nunca de momento y... si las ven mediante, por ejemplo el ordenador, las podrían llegar a ver... O sea, si esto está, si esto existe, yo quiero verlo. Yo quiero conocerlo. Esto yo puedo hacerlo. Si en su casa eso no lo tienen y aquí lo tienen, ellos van a luchar por tenerlo. Y van a ver que ellos también pueden y que tienen que conseguirlo de alguna manera. Si esto está ahí, si yo lo puedo ver, es visual que yo lo puedo ver, si hay una imagen, que ese niño lo ha hecho, que yo puedo... voy a hacerlo. Y van a luchar por tenerlo en su casa. Yo creo que eso a nivel educativo, y a nivel social y a nivel... es bueno para ellos. Y lo necesitan. Yo creo que sí, si no... Es que yo creo que un centro se queda obsoleto si no tienen. Los niños lo necesitan (VEMER, 14)

En segon lloc, es percep la concepció de la **diversitat com a factor d'excel·lència i com a possibilitat per a un major aprenentatge** i no pas com a problema. D'aquesta manera, entenent que el reconeixement de la

diferència per si sola no produeix més igualtat sinó que cal reorganitzar els recursos del propi centre i de la comunitat per a poder aplicar actuacions educatives realment inclusores, les dues Comunitats d'Aprenentatge no realitzen cap pràctica segregadora sinó que aposten per la inclusió en tots els nivells educatius i en tot l'horari lectiu. Aquesta manera de procedir està d'acord amb la literatura científica que apunta que si no aconseguim la igualtat, l'excel·lència educativa no podrà esdevenir possible (Oakes, 1985).

Una de les actuacions educatives d'èxit que empren per tal de fer possible aquesta inclusió són els Grups Interactius, els quals permeten el treball conjunt de tots els nens i nenes des de la consideració que en l'heterogeneïtat l'aprenentatge augmenta i que es contribueix positivament a la superació de desigualtats. La mestra d'educació especial de l'Escola Mediterrani apunta que quan a l'aula es fan Grups Interactius s'esdevenen una sèrie de situacions que permeten la igualtat entre els nens i nenes, per exemple, a l'hora d'acabar la tasca, entre d'altres aspectes, la qual cosa contribueix a la igualtat. Les seves paraules ens mostren aquest fet:

Home... doncs mira, canvia la motivació dels nens. Els nens pel passadís em deien: "¿Qué tocan grupos, hoy?, no? Vull dir, ja és una altra predisposició, no? Que es poden ajudar entre ells, que pots fer més activitats, vull dir, si tens tot el grup pots fer una, no? I perquè arribis a tots... un potser acaba súper aviat i l'altre no l'acaba mai, no? I d'aquesta manera, doncs tots més o menys... (PEMER4, 14)

També la cap d'estudis del mateix centre corrobora aquesta afirmació, indicant que el treball en Grups Interactius permet que tots els nens i nenes puguin fer el mateix i, per tant, a més de la igualtat d'oportunitats, es fomenta la de resultats, sempre partint de la pretensió que tots els nens i nenes realitzin els mateixos aprenentatges però tenint en compte les diferències existents entre ells i elles, la qual cosa es contempla en la configuració dels petits grups.

I sobretot, penso jo, que una de les coses més importants també és que tots fan el mateix, que tots poden fer el mateix. M'entens? (...) Et garanteix que en aquell grupet que tens en aquella taula tots et fan el mateix (PEMER2, 14)

De la mateixa manera i com apunta una mestra del Colegio Público de Ariño, des del plantejament de la igualtat de diferències i a través del treball en Grups Interactius, es compta amb el suport de persones voluntàries amb perfils diversos, els quals ofereixen ajuda i per tant, contribueixen a la minimització dels etiquetatges:

Entonces, atender individualizadamente pues favorece mucho pues el ir tirando más de ellos, de lo que cada niño necesita o ampliando el que va súper bien, que a lo mejor le dices: "Pues mira, léele tú, a tu compañera" y luego Ángeles **[una voluntària del centre educatiu]** os preguntará cosas de la lectura... (...) Pensamos que el niño tiene un potencial ahí y que lo que la Comunidad de

Aprendizaje tiene que hacer es tirar de ese potencial. Sin etiquetas, sin tú puedes más, tú puedes menos, sino igualdad de oportunidades para todos (PED, 14)

Per últim, cal fer notar que el plantejament inclusiu que inclou la igualtat de diferències lluny dels negatius efectes socials que han tingut les pràctiques educatives segregadores, centrades en la diferència, **genera un impacte en la millora de les relacions socials** que els nens i nenes creen entre sí. D'aquesta manera, el fet d'ajudar-se i de ser més solidaris entre ells els ajuda a concebre's en igualtat i, per tant, a sentir que ells també poden fer el mateix. Així ho explica la cap d'estudis de l'Escola Mediterrani:

Síii, ajuda. I tant, i tant, i tant, i tant. És que amb una sessió... ja et dic, no? Amb una sessió de Grups Interactius, és... Bueno... és el gran avantatge és aquesta, no? De que... de que, Bueno... tots s'ajuden, tots s'ajuden. I això jo penso que sobretot es veu quan són més grans, també. (...). I això després a ells els ajuda molt a créixer d'una altra manera. Vull dir... que tots són iguals, que poden fer el mateix, aquest sentit de grup... (PEMER2, 14)

D'aquesta manera, també la relació amb altres persones de la comunitat que participen en el dia a dia dels centres educatius genera una millora de les relacions promovent una igualtat de diferències real, on totes les persones tenen el mateix dret a ser i viure de forma diferent i al mateix temps a ser tractats amb el mateix respecte i dignitat (Aubert et al., 2008).

Dimensió exclusora:

En aquesta dimensió exclusora de la categoria d'anàlisi "Igualtat de diferències" no trobem elements rellevants al Colegio Público de Ariño. No obstant això, sí que destaquem tres elements rellevants sorgits del treball de camp realitzat a l'Escola Mediterrani: **una situació generalitzada de manca de recursos materials** per part de una gran majoria de les famílies dels nens i nenes de l'escola; un centre educatiu que es troba en una **situació desafavorida** per estar ubicada en una part molt desafavorida d'un barri que es troba en un **entorn d'extraradi**; i, per últim, el fet de **contemplar els nens i nenes com a diferents pel seu bagatge i la seva situació contextual** i, per tant, considerar que no cal que tinguin accés a una educació de qualitat i a bons resultats.

En primer lloc, si ens referim a la **manca de recursos materials** esmentada, cal tenir en compte que, tal i com apunta la cap d'estudis del centre, el fet que les famílies no tinguin ordinador a casa redueix l'impacte que podria tenir el projecte TIC fora de l'escola:

No, no, no **[els nens i nenes a casa no tenen ordinador]**. I de vegades qui té... els poquets que potser tenen ordinador, no tots tenen Internet. (...) Llavors clar, és que... aquí, més que res, encara l'impacte es notaria més, vull dir... el fet de treballar amb els TIC (PEMER2, 13)

De la mateixa manera, la directora de l'escola apunta que aquesta situació de no disposar d'ordinador i connexió a les llars provoca que la comunicació entre família i escola no sigui tot el fluïda que aquesta podria ser. Ho exemplifiquen les seves paraules:

Les TIC us donen noves possibilitat de comunicació amb les famílies?

No. Tenim el Facebook però pensa una cosa, les famílies ordinador a casa no en tenen. Hi ha molt poques famílies. (...) Famílies que realment a casa tinguin ordinador, no. No n'hi ha. Llavors, clar, comunicar-te amb les famílies mitjançant... (PEMER, 13)

En segon lloc, observem que el centre educatiu es troba en una **situació desfavorida provocada pel fet d'estar ubicada en un entron urbà d'extraradi**. En aquest sentit, la directora de l'escola apunta:

Home, en un barri com aquest... a veure, el barri de Campclar està molt bé. El que passa és que hem de distingir les diferents zones... aquesta escola està situada a la part més desfavorida del barri (PEMER, 13)

D'altra banda, una de les persones voluntàries del centre, que no resideix al barri de Campclar, apunta que l'escola es troba en una situació desfavorida atenent que hi ha una estereotipació molt forta i que en ocasions, no existeix el principi de les altes expectatives fora del centre, és a dir, a nivell del barri i social, la qual cosa reforça la desigualtat amb què es troben. Les seves paraules així ho mostren:

Ja no és només la raça dels nens: que siguin gitanos, magribins... l'escola, sinó que tot està molt estereotipat. O sigui... la gent té molt mal vista aquella zona... o sigui, ja no creuen en les possibilitats els nens de la zona... bf! Jo penso que els influeix... bf! De manera molt negativa... Era el que parlàvem. Per exemple, si fiquen una escola de molt bona qualitat que tindrà moltes tecnologies i tal, no la posen a Campclar. La posen a Salou, en una zona súper... Bueno... de gent amb economia alta. Per què no la poses a l'altre lloc? Potser d'aquesta manera ajudes a que el barri estigui més ben vist o que vagi canviant... saps? (VEMER2, 13)

En la línia del comentari anterior, el fet de comptar amb aquests estereotips i aquesta visió generalitzada del barri també promou de vegades una transferència als professionals que treballen a l'escola que sovint pensin que l'única mesura per a pal·liar la situació de desigualtat és el repartiment d'aquests nens i nenes en altres centres educatius. En aquest sentit, una mestra del centre apunta la manca de recursos personals de les famílies i la falta d'interès per l'educació dels seus fills i filles:

A veure... jo penso que si no hi ha un repartiment, és molt difícil. És molt difícil. Perquè les famílies amb les que et mous, són famílies que tenen molt pocs recursos, que no tenen cap mena d'interès... Vull dir, aquí hi ha pares que no han vingut mai a una reunió del nen. O sigui, la tutora els convoca una vegada,

dos, tres i no vénen, vale? No... Vull dir... jo m'he trobat enguany dos famílies que els han proposat per al programa d'habilitats socials, que els ho han concedit, i que no han anat a fer la matrícula. I jo he parlat 3 vegades amb l'Escola Marítima i al final m'han dit: "Home, és que...". I ho hem deixat córrer, no? I dius: quina pena, no? Vull dir... una manca d'interès, no? I de... I llavors, clar, és molt difícil, és molt difícil treballar així, no? (PEMER4, 13)

Segons la mateixa mestra, aquesta situació promou una guetització d'escoles com l'Escola Mediterrani, que provoca una manca de diversitat i que, segons l'opinió d'aquesta mestra només s'hi pot donar resposta amb un repartiment efectuat des de l'administració educativa:

Jo penso que hi ha molts nens d'un nivell molt baix, junts, i això no és positiu. Aquests nens haurien d'estar repartits en moltes escoles i haurien de poder doncs treballar amb altres nivells. Perquè, clar, vulguis o no el nivell es va empobrint, es va empobrint. I que bueno, no sé, que es puguin obrir una mica, no? Que vegin... perquè ja veus que aquí, la majoria de nens són gitanos. Tret de 3 famílies marroquines i 3 sud-americanes, tot lo altre, no? I jo penso que això crea gueto, crea gueto. Al Ponent, per exemple, clar, tots els nens més maquets de la zona van cap allà, perquè no volen venir aquí. I jo penso que això és culpa de l'administració. Vull dir, que s'hauria de fer un bon repartiment. Que és complicat, no dic que no. Però aquesta escola fa molts anys que està així i sempre ha estat així, no? I clar... s'ha anat quedant pues bueno... el que ja estava bé, no? I la gent pues amb una miqueta més de nivell o més d'allò... Pum! Buscava altres escoles de la zona (PEMER4, 13)

Per últim, pel que fa a la concepció de pensar que els **nens i nenes del centre necessiten quelcom diferent al que s'està oferint a la societat majoritària** en altres centres educatius, destaquem l'aportació d'una voluntària d'ètnia gitana que afirma que la zona on se situa el centre es troba en situació de desigualtat:

Yo creo que ésta **[zona situada a l'extraradi]** en concreto, sí. Yo creo que ésta en concreto, sí. Sí que se encuentra en situación de desigualdad.

¿Por qué dirías? ¿En qué sentido?

Desigualdad en el sentido de que no hay... no se es consciente de la necesidad que hay aquí. Educativa. Con respeto a los críos. Y se... se tendría que ser más consciente del tipo... o sea, el contexto que hay aquí y lo que se necesita trabajar con estos niños. Al margen de las materias instrumentales, que son las básicas, que eso ya es cosa del profesorado, ¿no? De... pero que incluso así también se tendría que tener en cuenta el profesorado, que... tuvieran en cuenta el contexto de estos críos y la vida de estos críos y cómo son estos críos, ¿no? Yo creo que sí, que tendría... yo creo que cambiaría. Mucho más, sí. Cambiaría (VEMER, 13)

CHAPTER 6. CONCLUSIONS

In this chapter, we present the conclusions which emanate from the research carried out at the Colegio Público de Ariño and in the Escola Mediterrani, which have been discussed throughout various chapters included in this doctoral thesis, contributing the knowledge and scientific evidence which facilitates the broaching and answering of two research questions and the various outlined aims.

This knowledge and evidence is derived from a review of the scientific literature and field work carried out in both learning communities.

Therefore, the exhaustive study of the theories and knowledge available in the data bases recognised by the international scientific community in the various intellectual disciplines such as education, sociology and psychology, have given place to a theoretic frame-work (resumed in chapters 1 and 2), which supplies elements and theories which allow us to determine the knowledge societies' challenges to overcome social inequalities and promote social transformation. Furthermore, there is also a gathering together of the considerations which define the communicative concept of learning, by means of dialogic learning, and the Technologies of Information and Communication as a binary force which open the door to educational transformation and social inclusion.

From a different perspective, the knowledge gleaned from field work carried out with the various collectives which make up both of the learning communities studied: teachers, student body, student families and community volunteers who involve themselves and actively participate in the school, whom we presented in chapter 5, in combination have enabled us to analyse the actions developed in each of the centres, within the frame-work of the dialogic use of ICT and the participation of the community, and in this way study the contribution of the development of these actions to educational success and in the surmounting of inequalities, which are the specific aims of this presented investigation.

The current societies fulfil the criteria of knowledge societies which must enjoy autonomic powers, integration, solidarity and participation (UNESCO, 2005), and transform previously industrial economies into knowledge economies based on networks and the advantageous employment of the internet (Comisión Europea, 2010b).

These socio-economic transformations modify the fundamental requirements which determine the digital and social inclusion of citizens, recognising media and information 'literacy' as an indispensable element for such a project (European Commission, 2009; UNESCO, 2012).

Consequently, in information societies, the key element is no longer mere access to information, now that this information is within reach 24 hours a day, but that what truly determines social inclusion is the mastery of skills and competencies for the selection and processing of information (Castells, 2003; OCDE, 2013).

In this way, those proposals which simply advocated for access to networks and the use of Technologies of Information and Communication (ICT) as efficient responses to the successful bridging of the digital divide have been left far behind. Current considerations indicate that not only is access to and use of ICT required, but also that it is indispensable that the use of information and communication technologies be efficient and facilitate the achievement of media and information competency.

Thus, although this digital divide, which is defined as a first level divide, is resolved with access to ICT, there is a second-level divide which is produced by the absence of efficient use and the achievement of media and information competency. The scientific literature studied leads us to conclude that this second-level divide is not overcome and generates significant social inequalities, taking into consideration the profound social consequences which ICT's generate (Lyon, 1988). For this reason, there are many authors who have analysed the transformations instigated by the change towards information societies, and have done so from a study of the social and educational inequalities which this change provokes (Flecha, 1990; Gorz, 1986).

A clear indicator of the inequalities produced is the dualisation of society, or the 'two-thirds' society (Gorz, 1986), which generates two differentiated groups in current society: the first made up of people included in the labour market thanks to their possession of skills and abilities required by that market; constituting two-thirds of the total population and, the second, which absorbs the remaining third of the population, composed of people in situations of instability and/ or exclusion.

Indeed, the European Commission (Comisión Europea, 2010b) warns of the skills gap which Europe experiences in terms of digital literacy, a situation which implies dangers for social inclusion and the personal development of citizens. These dangers can be seen to increase in specific geographic zones and in under-privileged areas, these being rural and suburban areas, areas which are vulnerable to suffering social exclusion.

As a result, rural areas present a physical and communicative isolation which implies a diminished socio-economic development (European Commission, 2011) and which affects progress towards an equitable and quality education (UNESCO 2010), something which conforms to the necessity to pay special attention to these zones (Stelmach, 2011). A key element which grants an

efficient response to the situation of the children and young people who find themselves in these areas, stems from a coordinated intervention between family and school, in as much as it supposes an increase in the social capital which students have within their reach (Crosnoe, 2004).

As for the suburban zones, it should be said that the economic and sociocultural problems which these areas present conform to a state of disadvantage relative to more fortunate zones, in so far as the children and young people of these suburbs have less access to learning and quality education which would allow them to overcome the situation of poverty and social inclusion in which they find themselves (Anyon, 1997; Darling-Hammond, 1996; Oakes, 1990). On this subject, the European Commission (Official Newsletter of the European Union, 2013) is already warning of this situation and points to education and investment in childhood as the indispensable requisite for the prevention and reduction of those risks which these children and young people find themselves facing.

Consequently, in a context in which skills and competencies for the selection and processing of information are required in societies which contain profound social inequalities, and with zones which remain relegated to a second class in terms of educative, social and digital inclusion, it is necessary to find which route leads to the removal of inequalities, and propagates inclusion and the promotion of social transformation. The European Commission (2004) defines as social inclusion a process which assures that all people, especially those who find themselves at risk of experiencing poverty and social exclusion, can obtain the opportunities and resources to enable them to participate fully in society and enjoy the well-being considered as normal within that society.

In this configuration in favour of social inclusion, education as well as ICT are defined in the European Strategy 2020 as essential elements for "Intelligent Growth" (Comisión Europea, 2010). In this way, although the act of providing up-to-date technology and information hardware to educational centres is a strategy for social inclusion (Comisión Europea, 2011), it is necessary to complement this strategy with an agile, efficient and egalitarian response from the educational centres (Comisión Europea, 2010).

To do this, it is necessary to overcome the reproductionist attitudes regarding education which state that education does not have the capacity to overcome inequalities and achieve the transformation of situations of exclusion (Bowles & Gintis, 1985), and which conceive of the school as an institution at the margins of social responsibility and as a space where nothing more than the reproduction of already existent inequalities can take place (Bourdieu & Passeron, 1977; Baudelot & Establet, 1976). The results obtained via this doctoral thesis demonstrate the existence of theories which promote the transformation of education and which, therefore, facilitate the production of the

sought-after social transformation which engenders more egalitarian, more cohesive and more just societies (Aubert et al., 2008).

However, on the other hand, it is evident that in order to achieve this educational and social transformation, not just any formula is valid and, therefore, we must continue to be rigorous and base our educational actions on those theories and practices which the international scientific community has demonstrated to be efficient, walking therefore as Merton (1990) said 'on the shoulders of giants'.

This doctoral thesis rests upon this willingness to walk on the shoulders of the giants of yesterday and today who have guided and continue to guide education from a most transformational approach, and who have demonstrated the capacity to overcome situations of inequality in favour of the betterment of the lives of children, young people and adults who have broken the reproductive cycle of exclusion and have emerged as upstanding citizens of society.

In the same way, it should be said that the project: 'Learning Communities' is one of the projects which combines both the scientific and transformational bases of education to overcome inequalities and social exclusion, thus responding in a scientific way to current social needs. The project democratises education in so far as it promotes the participation and the involvement of the entire community in the educational centre, and develops successful educational actions which facilitate the achievement of the greatest possible level of learning and social cohesion for all children. From these considerations stem the motive for which the project Learning Communities has been studied in the project of the 6th Framework Programme of the European Union, the project INCLUD-ED (CREA, 2006-2011), and also that the European Commission (2011b) recommends that schools be Learning Communities in as much as these facilitate the prevention and avoidance of school failure and premature school drop-out.

Transformational education which is in agreement with the most relevant theories and practices of the international scientific community leave behind the objectivist and constructivist attitudes of learning, those which belong to industrial societies, in order to centre themselves in a communicative approach which take into consideration the dialogic turn which contemporary societies have experienced, and which from a dual perspective conceive reality as a human construct where meaning depends on human interactions.

Therefore, far from traditional learning derived from an objectivist approach, and the meaningful learning which was promoted by constructivist attitudes, it is dialogic learning which has to guide and direct the practices and actions of education so that these can be successful and contribute to the overcoming of inequalities and social transformation. In this way, dialogic learning, which is

based on the contributions of authors of international relevance such as Cummins (2002), Chomsky (1979, 1988), Freire (1970, 1997), Habermas (2001), Mead (1973), Rogoff (1993), Vygostki (1979) and Wells (2001), is situated as the key element in communicative approaches and in the current knowledge societies.

These considerations lead us to respond to the first of the research questions which we posed in the design of this investigation, referring to how the dialogic use of ICT and community participation develop in a rural centre and in a centre on the suburban periphery.

However there exists a premise which states the necessity to take into consideration that both educational centres are structured as Learning Communities. This presupposes the openness of the centre to the active participation of the community, via an egalitarian dialogue which permits the democratisation of education, with the aim of creating greater social cohesion and greater coexistence, something which undoubtedly produces repercussions in the educational success of children and in the surmounting of inequalities.

Having mentioned this premise, now we can highlight that the field work carried out leads us to conclude that one of the formulas in which ICT is successfully integrated, as much for the Colegio Público de Ariño situated in a rural area, as well as for the Escola Mediterrani situated in an suburban periphery, comes as a consequence of the organisation of the classroom into interactive groups as a successful educational action. In this way, the interactive groups facilitate the interaction of the student body amongst its members and also with the teaching faculty, family members and other members of the community who participate in the classroom, in such a way that the two fundamental bases of dialogic learning are combined: community participation and the interaction between the different contexts in which children learn.

In this way, and in the first instance, it is necessary to state that the fact of organising the classroom into interactive groups allows people from the community to participate so that they can give their support to the learning process of the children, as energisers for each of the small groups which are created in the classroom. The participation of all the people from the community becomes a fundamental element if we take into account that the experiences which have demonstrated the ability to overcome inequalities on a global level are those which are based on the joint action of the student body and the various collectives with which they are involved: families, teaching faculty and educational professionals and other people from the community. Therefore, it is this dialogic perspective which relies upon these structures and human activity as interdependent elements (Giddens, 1995), which avoids the reproduction and facilitates the transformation of those structures and consequently, the transformation of society.

Secondly, the organisation of the classroom into Interactive Groups in which the students are organised into small groups of the greatest possible heterogeneity in various aspects such as gender, culture, rhythm and learning level amongst others, and with the objective of resolving a task jointly using dialogue, enable the children to interact amongst themselves but also with other agents of the community. This social concept of learning, which suggests that the construction of knowledge is produced from the interaction with the environment, is in agreement with the theories and practices of the international scientific community which demonstrate that interaction is indispensable so that the maximum amount of learning and other improvements such as social cohesion can take place (Flecha, 19997; Freire, 1970; Habermas, 2001; Rogoff, 1993 Vygotski, 1979). In this way, the heterogeneity and the diversity which exist in the interactions upon which the student body of the two centres investigated can rely, promote richer and more egalitarian learning, given that it is a learning based on the power of the egalitarian interactions which propagates the overcoming of inequalities and the promotion of social transformation.

For this reason, working with ICT from the dialogic perspective (in interaction and with the participation of the community) is what facilitates the achievement of the required skills for the selection and processing of information in current societies. In this way, both the Colegio Público de Ariño and the Escola Mediterrani, as well as basing educational practice on classroom interactions, envision the classroom as a collective space in which social capital is maximised which brings in community participation, in a presential as well as virtual way.

The field work carried out has enabled us to corroborate how this dialogic utilisation of ICT and the participation of people with diverse profiles in the classroom permit not only the increase and diversification of the children's interactions but also constitute resources which are very useful for connecting with the diversity of what is currently taking place in classrooms. Thus, this treatment of the teaching-learning process allows advantage to be taken of cultural intelligence, that is to say the intelligence which takes into account the practical abilities, academic and communicative abilities of all the children and the adults working in support roles who are present in the classroom. In this quest, ICT also plays a fundamental role, given that as much as they are communication tools, they enable the virtual participation of people who could not participate without them, facilitating a greater capacity to take advantage of cultural intelligence.

From this perspective, the tools which the two schools investigated have at their disposal such as blogs in both centres or others such as the radio and television station of the Colegio Público de Ariño, provide additional opportunities for the

development of skills and abilities in children at the same time as they facilitate the relationship between the centre, the families and the immediate environment.

Therefore, in relation to the first research question, we can conclude that in addition to counting on the incorporation of ICT into the teaching-learning process, an incorporation which has been scientifically demonstrated to provide better results (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006), the two centres investigated rely on a teaching strategy which is indispensable for the ICT use. Thus, the combination of ICT with classroom organisation based on interactive groups in which the community participates and in which interaction is propagated, is in agreement with the scientific theories which point to the convergence between the dialogic perspective of education and ICT as an efficient binary pairing, given that ICT provides significant support to learning as long as these technologies are used in dialogic learning contexts (Beauchamp & Kennewell, 2010; Mercer, Warwick, Kershner & Staarman, 2010).

Once the key elements which explain how the dialogic use of ICT and community participation in the two investigated centres have been addressed, we broach the second research question we posed in the design of the investigation and which asks whether this dialogic use of ICT and the community participation have contributed to the improvement in academic results of the student body, the surmounting of inequalities and the transformation of society. The results obtained throughout the field work and the evidence compiled in the literature review lead us to conclude resoundingly that these elements have contributed in a very marked way.

Accordingly, the educational success of the students and the contribution to the extinction of inequalities and social transformation are the result of a dialogic integration between ICT, which relies on the participation of the community in the different areas of school centres and above all in the classroom. Therefore, the binary pairing formed by ICT and scientific education based on the precepts of the international scientific community imply a motor for change and transformation in current knowledge societies.

If we focus on the improvement in the student body's academic results, the results obtained demonstrate that as well as the value added implied by the integration of ICT in the classroom, the fact that these technologies are incorporated using dialogic proposals and with the support of people from the community, allows the instrumental dimension to be applied in a much more equitable and efficient way, enabling all children, including those with learning difficulties or special needs, to achieve greater levels of learning. What is more, there is an acceleration of learning in so far as with more adults being present in the classroom to help develop more activities, consequently more content is also developed (Valls & Kyriakides, 2013).

On the other hand, field work carried out demonstrates that all collectives (teaching faculty, student body, family members and community volunteers) agree in indicating that there has been a substantial improvement in academic results, as well as other improvements such as the reduction in incidences of conflict, the improvements in coexistence and social cohesion or greater solidarity, all of which impact positively on the improvement of learning.

If we focus now on the surmounting of inequalities, the improvement produced in learning already implies a significant contribution to the overcoming of inequalities, in as much as they equip the student bodies of the centres investigated with skills and abilities which open the door to academic success. Therefore, the willingness of the two schools studied to offer a quality education and the fact of placing special emphasis on the instrumental dimension, academically prepares students to overcome social exclusion and minimises the risks to which they are exposed (Apple & Beane, 1997; Delpit, 88).

In this way, the evidence compiled demonstrates that the binary pairing made up of the dialogic use of ICT and community participation facilitate the development of the instrumental dimension with a highly positive impact which defeats the limiting learning objectives which have traditionally been offered to children and young people who study in educational centres in zones with most difficulties. In both centres, equality of results as well as equality of opportunity is sought, and for this reason ICT is included in the organisation of the classroom which offers the inclusion of all students and the acquisition of a challenging curriculum, a situation which facilitates the achievement of educational and social equality.

On the other hand, a further indicator which is key to the achievement of educational and social equality is the value of solidarity. This is made evident in the discourse and practices developed in each of the two centres studied, in so far as collaboration is promoted above competition, and inclusion for all children is engendered, thus respecting the equality of differences. In the two learning communities investigated, both homogenising equality as well as unequal diversity are left behind, and real equality is sought, which is understood to be the right of all people, independently of their characteristics and circumstances, to be treated with the same respect and dignity.

Therefore, these considerations lead us to conclude that the type of teaching and learning which is pursued in the Colegio Público de Ariño and in the Escola Mediterrani advocate for a model of education similar to the knowledge societies which facilitate the surmounting of existing inequalities, in so far as they provide possibilities and opportunities for change and for the overcoming of social exclusion.

As for social transformation, it must be said that from the perspective of dialogic learning which guides and directs the practices of the two schools investigated, it is considered that education can contribute, without any doubt, to the surpassing of educational and social inequalities and give an effective reply to the challenges of current knowledge societies. Transformation becomes a fundamental element in the dialogic theories, which promote the transformation of the contextual conditions of learning with egalitarian objectives and a curriculum of skills for everyone from the starting point of the equality of differences.

Transformations begin in educational centres but have their impact beyond them: in the families of the student body of the centre, in the homes of children and young people and in the more immediate environment. In this way, the fact of going outside the centre to integrate and involve families and members of the community in the technology procures changes within these families themselves and in the environment in general. These are changes in society but which often also imply changes in the people and the working or personal lives of people.

Moreover, the rural and the suburban areas, which often find themselves at risk of inequality due to their characteristics, are transformed thanks to the inclusion of dialogic ICT in the schools and, in this way, can live connected to the world and enjoy the opportunities which are granted by the information society. In accordance with the scientific literature reviewed, the introduction of ICT in the educational centres constitutes one of the fundamental traits for overcoming inequalities, conjointly with the participation of the community, which is a fundamental element in social transformation and can procure a greater digital inclusion for children (Buckingham, 2007).

As a result, the confluence of quality education and ICT becomes key in social transformation, in so far that with the incorporation of ICT into the educational centre, children are initiated into the use of these technologies and this provokes change in the immediate environment: the family. Furthermore, the organisation of the educational centre in the Learning Community try to ensure that the content which is worked on a daily basis does not remain purely relegated to the student body and the teaching faculty, but also obliges families and other members of the community to participate in such a way that this produces a greater impact on the wider environment.

Consequently, by way of conclusion, we can say that it is thanks to dialogic learning, applied via successful educational actions based on the theories and practices of the international scientific community, which contemplate the interaction between the student body and this body with other adults in the community, and which counts upon the participation of the community in the various spaces of the school and above all in the classroom, where the change

of methodological approach takes place which authors such as Edmunds (2008) call for, when they express how the use of ICT in educational centres improves the performance of the student body if this is carried out with a good methodological approach which procures greater interaction and more participation.

It is precisely this change which facilitates the overcoming of educational and social inequalities, which begins with the bridging of the digital divide of the second order which leaves part of the population relegated to a second class owing to their lack of skills and abilities for the selection and processing of information which the current information and knowledge-based societies require.

This doctoral thesis offers evidence and results based on the application of this binary approach in two Learning Communities which have transformed themselves to transform education and transform society, and which in their operational years as learning communities represent significant improvements in terms of educational success, of cohesion and of social inclusion. Therefore, they supply the signposts to know how the dialogic use of ICT together with the participation of the community develop in the two educational centres located in under-privileged zones, and also guide us to recognise the impact of this binary approach in the improvement of learning, in the surmounting of inequalities and in social transformation.

Simultaneously, the investigation opens possible lines of enquiry which could guide the study of centres styled Learning Communities and dialogic learning as the platforms by which the integration of ICT is achieved via dialogue and the reporting of better academic results, a greater social cohesion and the attempt to overcome educational and social inequalities. On the other hand, another line of enquiry could be to deepen the study of the difficulties of rural areas and suburban areas and how ICT and dialogic learning favours the surmounting of inequalities and promotes social transformation.

Finally, we conclude that it is thanks to the fact of walking on the shoulders of giants and of conceiving of education from its scientific and transformative source that the children of these two schools which we have studied throughout this doctoral thesis have been able to overcome difficult situations of exclusion and now possess skills, knowledge and possibilities and a future which will undoubtedly make them upright citizens of a society of knowledge, and will enable them to live included within that society with optimism and the dream that the overcoming of inequalities and creating social transformation are possible.

And it is thanks to critical pedagogy and the academics, educational professionals, and committed activists of social change for the improvement of

the world, that it is possible to combat the reproduction of inequalities from a starting point of theories and educational practices based on scientific evidence. As said: “While there will be people who want a better education, and a better world, there will be critical pedagogy” (Steinberg & Flecha, 2009).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ajuntament de Tarragona. (2012). Informe Final Pla Integral de Campclar (2005-2012).
- Aguaded-Gómez, J.I. (2012). United Nations aiming at Media Literacy Education. *Comunicar*, 38(XIX), 7-8. doi: 10.3916/C38-2012-01-01
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning. Policy brief*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Alcaine, P. (2008). SAMCA. *En la Val de Ariño. Entaban*. Recuperat de <http://arinoentaban.blogspot.com/2009/04/samca-en-la-val-de-arino.html>
- Andrade, J., & Campo-Redondo, M. (2006). Tecnologías de Información: Indicadores de la inclusión digital. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11(33). Recuperat de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-5182010000400013&script=sci_arttext
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M.W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M.W., & Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63-75. doi: 10.1080/09620214.2011.543854
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., & Garcia, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence

among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303.
doi: 10.1177/1077800410397808

- Aunión, J.A., & Bustabad, L. (2012, 1 de juny). Escuela rural en peligro de extinción. *El País*. Recuperat de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/01/actualidad/1338581843_000897.html
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Statton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT IMPACT report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Brussels: European Schoolnet. European Communities.
- Bane, MJ., & Jenks, C. (1972). The Schools and Equal Opportunity. *Saturday Review of Education*, 16 de setembre, LV, 38, 37-42. Recuperat de <http://eric.ed.gov/?id=EJ065643>
- Barron, A.E., Hohlfeld, T.N., & Ritzhaupt, A.D. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55, 391–405. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.004
- Baudelot, CH., & Establet, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54, 759–766. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.033
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernisation: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Bell, D. (1973). *El advenimiento de la Sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- BOA. (2003, 19 de febrer). *Orden de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón.*
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Boletín Oficial de Aragón. (2012, 27 de febrer). *Orden de 1 de febrero de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la participación de colegios públicos de Aragón en el programa Escuela 2.0 a partir del curso 2011-2012*. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2012, 28 de juny). *Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»*. Consejería d Educación.
- B.O.P.V. (1997, 8 de setembre). *Orden de 8 septiembre de 1997, del Consejero de Educación Universidades e Investigación, por la que se autoriza la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos Centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco.*
- Bosch, R.M. (1995). *Els barris d'ADIGSA. Campclar, Tarragona*. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Brandsma, J. (2001). *Education, equality and social exclusion. Final synthesis report*. DG for Research: European Commission.
- Brandtweiner, R., Donat, E., & Kerschbaum, J. (2010). How to become a sophisticated user: a two-dimensional approach to e-literacy. *New Media & Society*, 12(5), 813–833. doi: 10.1177/1461444809349577
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of the digital culture*. Malden: Polity Press.
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. Economia, societat i cultura. La societat xarxa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1988). *Language. Mind and politics*. New York: Black Rose Books.
- Cole, M., & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículo*. Barcelona: Laia.
- Comisión de las comunidades europeas. (2002). *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social y al comité de las regiones. eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos*. Bruselas: Comisión de las comunidades europeas.
- Comisión Europea. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2010b). *Comunicación de la comisión al parlamento europea, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Una Agenda Digital para Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperat de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129ES.pdf
- Comisión Europea. (2011b). *Comunicación de la comisión al parlamento europea, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020*. Bruselas: Comisión Europea.

- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Lisboa*. Lisboa: Consejo Europeo. Recuperat de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Council of the European Union. (2010). *Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training (2010/C 135/02)*. Recuperat de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>
- Council of the European Union. (2011). *Council recommendation on policies to reduce early school leaving*. Brussels. Recuperat de <http://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/COUNCILRECOMMENDATIO Nonpoliciestoreduceearlyschoolleavingjune2011.pdf>
- CREA. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education, 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267–280.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Ediciones Morata.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17. doi: 10.3102/0013189X025006005
- Deaney, R., Chapman, A., & Hennessy, S. (2009). A case-study of one teacher's use of an interactive whiteboard system to support knowledge co-construction in the history classroom. *The Curriculum Journal*, 20(4), 365-387. doi: 10.1080/09585170903424898
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299. Recuperat de <http://her.hepg.org/content/c43481778r528qw4/fulltext.pdf>
- Denzin, N.K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. doi: 10.1177/1558689812437186

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2013). *Collecting and interpreting qualitative materials. Fourth Edition*. California: Sage Publications.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Núm. (2006/962/CE).
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2009). *Resolución del Parlamento Europeo, de 2 de abril de 2009, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI))*. Núm. (2010/C 137 E/01).
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2013). *Recomendación de la comisión de 20 de febrero de 2013. Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Núm. (2013/112/UE).
- Díez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x
- Díez-Palomar, J., Santos Pitanga, T., & Álvarez Cifuentes, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209. doi: 10.1525/irqr.2013.6.2.198
- Domínguez, F.M. (2008). Las nuevas tecnologías en la escuela rural: una propuesta metodológica. A Llevot, N., & Garreta, J. (Ed.), *Escuela rural y sociedad* (pp. 123-139). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Dutta-Bergman, M.J. (2005). Access to the internet in the context of community participation and community satisfaction. *New Media & Society*, 7(1), 89-109. doi: 10.1177/1461444805049146
- ECVPT. (2007). *Enquesta sobre les condicions de vida de la població de Tarragona*. Anàlisis social y organizativo.
- Edmunds, J. (2008). Using Alternative Lenses to Examine Effective Teachers' Use of Technology with Low-Performing Students. *Teachers College Record*, 110(1), 195-217. Recuperat de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=14568>
- EFE. (2008, 23 de gener). Cuatro niños españoles "enseñan" a Bill Gates a usar su pizarra digital. *El País*. Recuperat de <http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2008/01/23/actualidad/12010804>

87_850215.html

- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.810>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Pulido, M. A., & Welikala, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El caso de Ariño. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 427(2), XVII. Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-2.htm>
- Engeström, Y. (1996). "Non scolae sed viate discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning", en DANIELS, H. (Ed.): *An introduction to Vygotsky*, London and New York: Routledge, pp. 151-170.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J.L., & Dauber, S.L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305. doi: 10.1086/461656
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L.C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- European Commission. (2004). *Joint report by the Commission and the Council on social inclusion*. Brussels: Council of the European Union.
- European Commission. (2006). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. *Efficiency and equity in european education and training Systems*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2009). Commission Recommendation 20.08.2009 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. Recuperat de http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_en.pdf

- European Commission. (2011). *Rural Development in the European Union. Statistical and Economic Information*. Brussels: European Commission. Recuperat de http://ec.europa.eu/agriculture/statistics/rural-development/2011/full-text_en.pdf
- European Commission. (2011b). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2012). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission.
- European Commission. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Belgium: European Union.
- European Commission. (2014). *Scoreboard 2014 - Digital inclusion and skills in the EU 2014*. Recuperat de <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/scoreboard-2014-digital-inclusion-and-skills-eu-2014>
- European Parliament. (2010). *European Parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants (2008/2328(INI)) (2010/C 137 E/01)*. Recuperat de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:137E:0001:0005:EN:PDF>
- European Parliament. (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. Brussels: European Parliament. Recuperat de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_EN.pdf)
- Eurostat. (2014). Dades revisades. Obtingudes l'agost de 2014, des de la pàgina web de la Comissió Europea: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_data_base
- Fandos, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, 38, 243-258. Recuperat de <http://educar.uab.cat/article/view/178/158>

- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20. doi: 10.1080/09620214.2011.543849
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García, C., Leena, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 427(7), XVII. Universidad de Barcelona. Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47. doi: 10.1080/09620214.2011.543851
- Gazeley, L. (2010). The Role of School Exclusion Processes in the Re-Production of Social and Educational Disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, 58(3), 293-309. doi: 10.1080/00071000903520843
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

- Giroux, H.A., Lankshear, C., McLaren, P., & Peters, M. (1996). *COUNTERNARRATIVES. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York and London: Routledge.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi: 10.1177/1077800410397802
- Gorz, A. (1986). *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia.
- Habermas, J. (2001). *La teoría de la acción comunicativa* (Vol. I y II). Madrid: Taurus.
- Hargittai, E. (2002). Second-level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). Recuperat de <http://firstmonday.org/article/view/942/864>
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. doi: 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x
- Henderson, A.T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
- Hidalgo, N. M., Epstein, J. K., & Siu, S. (2002). Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective. En Banks, J.A. & Banks and C.A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. Recuperat de <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/1997.pdf>
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. Recuperat de <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>

- Hsu, S., & Kuan, P. (2013). The impact of multilevel factors on Technology integration: the case of Taiwanese grade 1-9 teachers and schools. *Educational Technology Research and Development*, 61, 25-50. doi: 10.1007/s11423-012-9269-y
- Idescat. (2014). Dades revisades. Obtingudes l'agost de 2014, des de la pàgina web d'Idescat: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508>
- Idescat. (2014b). Dades revisades. Obtingudes l'agost de 2014, des de la pàgina web d'Idescat: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8307>
- Ifenthaler, D., & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers' perspectives. *Computers in Human Behavior*, 29, 525-534. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.004>
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2013). *Proyecto "Marco Común de Competencia Digital Docente" del Plan de Cultura Digital en la Escuela*.
- Irvin, M.J., Meece, J.L., Byun, S., Farmer, T.W., & Hutchins, B.C. (2011). Relationship of School Context to Rural Youth's Educational Achievement and Aspirations. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1225-1242. doi: 10.1007/s10964-011-9628-8
- ITE (2011). *Competencia Digital*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperat de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/inform es/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf
- ITU (2011). *ICT Facts and Figures*. Recuperat de <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/material/ICTFactsFigures2011.pdf>
- Jiménez, J.M. (2008). La integración de medios on-line en la formación presencial. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, 9. Recuperat de http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazine/2013/07/text/xml/23.xml.html#/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2008/01/text/xml/La_integracion_de_medios_on_line_en_la_formacion_presencial.xml.html
- Jin Park, Y. (2013). Offline Status, Online Status: Reproduction of Social Categories in Personal Information Skill and Knowledge. *Social Science Computer Review*, 31(6), 680-702. doi: 10.1177/0894439313485202

- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Cohen-Rosenthal, E., & Franzese, B. (1996). Effects of parental involvement on achievement for students who attend school in rural America. *Journal of Research in Rural Education*, 12, 55-67. Recuperat de http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/12-2_4.pdf
- Krüger, K. (2006). El concepto de "Sociedad del Conocimiento". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683(XI). Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Kubey, R. (2004). What is media literacy and why is it important? An expert shows how it can promote critical thinking, aesthetic appreciation, democracy and health awareness among the young. *Television Quarterly*, 34(3-4), 21-27.
- Kuo, F., Tseng, F., Lin, C., & Tang, W. (2013). Critical success factors for motivating and sustaining women's ICT learning. *Computers & Education*, 67, 208-218. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.006
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, C., & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.010
- Lin, T.B., Li, J.Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170. Recuperat de http://www.ifets.info/journals/16_4/13.pdf
- Litt, E. (2013). Measuring users' internet skills: A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, 15(4), 612-630. doi: 10.1177/1461444813475424
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24. doi: 10.1080/03054985.2011.577938
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya. Recuperat de <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/cat/articulat.htm>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Recuperat de http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf

- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de Octubre de 1990. Recuperat de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Lyon, D. (1988). *The Information Society: Issues and Illusions*. Cambridge: Polity Press.
- Martí-Costa, M., & Parés, M. (Coords.). (2009). *Llei de barris: cap a una política de regeneració urbana participada i integral?* Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Martin, D., & Martin, M. (2007). Implementing a family/school partnership in an urban elementary school to reduce negative behavior and increase academic achievement. *Family Therapy*, 34(3), 141-152. Recuperat de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/28324874/implementing-family-school-partnership-urban-elementary-school-reduce-negative-behavior-increase-academic-achievement>
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N., Warwick, P., Kershner, R., & Staarman, J.K. (2010). Can the interactive whiteboard help to provide 'dialogic space' for children's collaborative activity? *Language and Education*, 24(5), 637-384. doi: 10.1080/09500781003642460
- Merton, R.K. (1977). *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Alianza.
- Merton, R.K. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. doi: 10.1177/0002764213489015
- Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (2011). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid.
- Moreno Yus, M.Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-148

- Oakes, J. (1985). *Keeping tracking: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying Inequalities. The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. California: RAND Corporation.
- OCDE (2013). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Original: OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264204256-en
- Oliver, E., de Botton, L., Soler, M., & Merrill, B. (2011). Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267-276. doi: 10.1177/1077800410397805
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- Pérez, M.A., & Delgado, A. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, 39(XX), 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02
- PLISCT. (2011). *Diagnosi Social Participativa de la Ciutat de Tarragona 2011. Document bàsic*. Pla d'Inclusió i Cohesió Social de Tarragona.
- Portaltic. (2011, 9 de juny). Naciones Unidas declara el acceso a Internet como un derecho humano. *El mundo.es*. Recuperat de <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/06/09/navegante/1307619252.html>
- Presidencia Española de la Unión Europea. (2010). *Conclusions "Science against Poverty" Conference La Granja, 8-9 April 2010*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España. Recuperat de http://www.scienceagainstpoverity.es/Publico/Resultados/conclusiones/_Recursos/Draft-Conclusions_summary.pdf
- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526. doi: 10.1080/0305764X.2012.733341

- Pujadas, J., & Bardají, F. (1987). *Los Barrios de Tarragona. Una aproximación antropológica*. Tarragona: Ajuntament de Tarragona.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.808>
- Ramírez, D.C., & González-Soto, A.P. (2012). Modelo de acción docente con medios informáticos y telemáticos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 151-170. Recuperat de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p40/12.pdf>
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239-252. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.818>
- Rapley, T.J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1(3), 303-323. doi: 10.1177/146879410100100303
- Redacció. (2011, 19 de setembre). Rigau vol evitar les aules amb alt percentatge d'immigrants. *El Punt Avui*. Recuperat de <http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/5-societat/454398-rigau-vol-evitar-les-aules-amb-alt-percentatge-dimmigrants.html>
- Redecker, C. (2013). *The Use of ICT for the Assessment of Key Competences*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ríos, O., Herrero, C., & Rodríguez, H. (2013). From Access to Education. The Revolutionary Transformation of Schools as Learning Communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 239-253. Recuperat de <http://www.jstor.org/discover/10.1525/irqr.2013.6.2.239?uid=3737952&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104953397743>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rural Wins. (2003). *Roadmap for ICT Solutions for Rural Areas and Maritime Regions*. Recuperat de http://www.ruralwins.org/RW_D5.3.pdf
- Salinas, A., & Sánchez, J. (2009). Digital inclusion in Chile: Internet in rural schools. *International Journal of Educational Development*, 29, 573-582. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.04.003

- Sánchez Aroca, M. (1999). Voices Inside Schools - La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-336. Cambridge: Harvard University. Recuperat de <http://her.hepg.org/content/gx588q10614q3831/fulltext.pdf>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life-World*. London: Heinemann.
- Semke, C.A., & Sheridan, S.M. (2012). Family–School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47. Recuperat de <http://www.adi.org/journal/2012ss/SemkeSheridanSpring2012.pdf>
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Asian Development Bank: Office of Environment and Social Development.
- Slavin, R. E. (1995). "Cooperative learning and intergroup relations", en BANKS, J. and BANKS, C.M. (Eds.): *Handbook of research on multicultural education*, New York: Macmillan, pp. 628-634.
- Sligo, F.X. (1997). The Matthew Effect in Implications for the Information Use: New Enterprise. *Omega International Journal of Management Science*, 25(3), 301-312. doi: 10.1016/S0305-0483(97)00009-1
- Solís, P., & Puga, I. (2011). Efectos del nivel socioeconómico de la zona de residencia sobre el proceso de estratificación social en Monterrey. *Estudios demográficos y urbanos*, 77(26.2), 233-265. Recuperat de http://bibliocodex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21_1/apache_media/IUDILH7T7CPU1UF3AMFLAE5F348AK7.pdf
- Sourbati, M. (2009). 'It could be useful, but not for me at the moment': older people, internet access and e-public service provision. *New Media & Society*, 11(7), 1083-1100. doi: 10.1177/1461444809340786
- Stelmach, B.L. (2011). A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. *The Rural Educator*, 32(2), 32-42. Recuperat de http://swmcdn.com/site_0439/NREAVolume32Number2Winter2011.pdf
- Steinberg, S.R., & Flecha, R. (2009). Editorial. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 4-6.
- Sternberg, R.J., & Wagner, R.K. (1986). *Practical Intelligence*. Cambridge University Press.

- Stevenson, O. (2008). Ubiquitous presence, partial use: the everyday interaction of children and their families with ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(2), 115-130. doi: 10.1080/14759390802098615
- Suoranta, J. (2003). The World Divided in Two: Digital Divide, Information and Communication Technologies, and the 'Youth Question'. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(2), 142-184. Recuperat de <http://www.jceps.com/archives/409>
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.822>
- Tezanos, J.F. (2009). *La Sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- The World Bank. (n.d.). *Usuarios de Internet (por cada 100 personas)*. Recuperat de <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2/countries?display=graph>
- Tondeur, J., van Keer, H., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51, 212-223. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.003
- Touraine, A. (1973). *La Sociedad post-industrial*. Barcelona: Editorial Ariel.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2010). *ICT transforming education. A Regional Guide*. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216E.pdf>
- UNESCO. (2012). Media and Information Literacy, official website. Recuperat de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=15886&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vallespín, I. (2013, 31 de maig). Irene Rigau segregará a los alumnos que obtienen peores resultados. *El País*. Recuperat de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/30/catalunya/1369946664_036894.html
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote

inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213

- Valls, R. (2000). Tesi doctoral: *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- van Deursen, A., & van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893–911. doi: 10.1177/1461444810386774
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digitales*. Madrid: Alianza.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waller, T. (2007). ICT and Social Justice: Educational Technology, Global Capital and Digital Divides. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(1), 288-315. Recuperat de <http://www.jceps.com/archives/543>
- Warwick, P., Mercer, N., Kershner, R., & Staarman, J.K. (2010). In the mind and in the technology: The vicarious presence of the teacher in pupil's learning of science in collaborative group activity at the interactive whiteboard. *Computers & Education*, 55, 350–362. doi:10.1016/j.compedu.2010.02.001
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, W.J. (2003). Race, class and urban poverty: A rejoinder. *Ethnic and Racial Studies*, 26(6), 1096-1114. doi: 10.1080/0141987032000132522
- Wong, E.M.L., & Li, S.C. (2011). Framing ICT implementation in a context of educational change: A structural equation modelling analysis. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(2), 361-379. Recuperat de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/wong.html>
- Workaló. The Creation of New Occupational Patterns for Cultural Minorities: The Gypsy Case. (2001-2004). Fifty Framework Programme European Commission.
- Zhao, J. (2009). ICTs for Achieving Millennium Development Goals: Experiences of Connecting Rural China to the Internet *Knowledge, Technology and Policy*, 22, 133-143. doi: 10.1007/s12130-009-9071-2

ANNEXOS

ANNEX 1. GUIONS DEL TREBALL DE CAMP

COLEGIO PÚBLICO DE ARIÑO

1. Entrevistas semiestructuradas

1.1. Profesionales del centro

Se pretende realizar 4 entrevistas a profesorado (1 al director del centro educativo, quien lideró la transformación del centro educativo, 1 a una profesora que vivió el proceso de transformación de la escuela y 2 a profesorado que entró en el centro educativo cuando éste ya estaba constituido como Comunidad de Aprendizaje y se había implantado el proyecto TIC).

1.1.1. Director del centro educativo

DESARROLLO DEL PROYECTO TIC EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿Cuánto tiempo lleva usted en el centro educativo?

¿Por qué se transformaron? ¿Por qué escogieron Comunidades de Aprendizaje?

¿Cómo se vivió el proceso? ¿Cómo fue? (Dificultades, ayuda...) ¿Qué aspectos destacaría?

¿Quién lideró la transformación?

¿Creía posible que el centro cambiase de esta forma? ¿Cuáles han sido los cambios que más le han sorprendido?

¿Me podría explicar desde cuando el centro se interesa por la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿A qué objetivos responde?

¿Cuáles son las primeras actuaciones que se llevaron a cabo en el ámbito de tecnologías en el centro educativo? ¿Qué resultados tuvieron y están teniendo actualmente?

En el año 2003 se plantearon la transformación del centro en dos sentidos: comunidad de aprendizaje y la participación en el proyecto El pupitre digital. ¿Cuáles son los motivos de uno y de otro? ¿Qué esperaban que cambiase en la escuela con la transformación? ¿Cómo se influyeron entre ambos?

¿Cómo se ha desarrollado el proyecto *El Pupitre digital*? ¿En qué consistía?

En *El Pupitre digital*, eran los chicos y las chicas de 4º de primaria los que recibieron los Tablet PC. ¿A qué responde esta decisión? ¿Quién la tomó?

Después del proyecto *El Pupitre digital*, ha habido otras iniciativas en el ámbito de las TIC en el centro. ¿Podría exponer cuáles han sido?

¿En qué consiste el proyecto TIC actual del centro? ¿Cuáles son las acciones que se desarrollan? ¿Quién participa en el proyecto TIC del centro?

¿Qué cambios ha requerido el proyecto TIC en la organización del centro, recursos humanos, infraestructura, formación, etc.?

¿Qué posibilidades ofrece el proyecto TIC en la docencia?

¿Cambia las formas de comunicación con las familias? ¿Cómo? ¿Ahora puede participar gente que antes no podía? ¿Ayuda a aprovechar la inteligencia cultural?

Los dos centros educativos que conforman el CRA Ariño – Alloza son centros rurales, atendiendo la zona donde se encuentran. ¿Qué peculiaridades tiene el proyecto TIC en un centro situado en una zona rural? ¿Qué distintivos tienen que contemplar en relación a un centro situado en una zona urbana?

¿Qué potencialidades ofrece un proyecto como el de la Escuela 2.0 en un centro rural? ¿Cuáles son las limitaciones?

¿Qué impacto tiene el proyecto TIC en una zona rural? ¿Por qué es importante?

Si nos situamos en el contexto de aprendizaje de los chicos y chicas del centro educativo, ¿qué cambios produce el hecho de trabajar con las TIC en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Aprenden más? Ejemplos.

¿Por qué cree que aprenden más?

¿Cómo se trabaja la dimensión instrumental?

¿Cree que desde este posicionamiento (TIC+CA) los chicos/as encuentran más sentido al aprendizaje?

¿Qué oportunidades ofrecen las TIC en relación al sistema anterior de aprendizaje?

Si se ha producido una mejora en los aprendizajes de los chicos y las chicas, ¿en qué medida considera que se puede atribuir a las TIC? ¿Qué otros elementos pueden haber influido?

Las comunidades de aprendizaje abogan por el aprendizaje dialógico, ya que el aprendizaje depende de todas las interacciones con que cuenta el alumnado. En este contexto, ¿Cómo se organiza el aprendizaje con TIC en el centro?

Una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos. ¿Se trabaja en Grupos Interactivos? ¿Por qué?

Si la respuesta es sí:

¿Cómo se organizan?

¿Qué ha cambiado en el aula desde que se trabaja en Grupos Interactivos? (aprendizaje, relación entre alumnado...)

¿Qué repercusiones tiene para los chicos/as el hecho que entre voluntariado en el aula?

¿Cree que los niños y las niñas prefieren hacer clase en Grupos Interactivos? ¿Por qué?

¿Qué beneficios cree que aportan a los y las estudiantes?

¿Se realiza formación de familiares en el centro? Si la respuesta es sí:

¿Cómo valoras este hecho? ¿Ha cambiado tu visión sobre las familias?

¿En qué aspectos?

¿Cómo crees que repercute esta formación de las familias en el aprendizaje de los niños/as?

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

El Colegio Público de Ariño está constituido, desde 2003, como comunidad de aprendizaje, lo cual implica, entre otras muchas peculiaridades, la inclusión de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En esta realidad, ¿Cómo está organizada la participación de la comunidad en el centro? ¿Quién participa? ¿En qué actividades se implica la comunidad? ¿Cómo se organiza esta participación?

¿Qué formas de participación existen? ¿En qué cuestiones participa la comunidad (diseño, desarrollo del proyecto educativo, intervención educativa directa...)?

¿Qué relevancia tiene la implicación y participación de la comunidad en el proyecto TIC? Es decir, ¿es importante que participen para un mejor desarrollo del proyecto TIC?

¿Qué valor añadido supone la participación de la comunidad? ¿Con la participación de más agentes en el día a día del centro, qué cambia? ¿Qué se consigue?

¿Cree que la implicación de la comunidad tiene relación con una mejora del aprendizaje de los chicos y chicas? ¿Por qué?

Si cuentan con voluntariado en el aula, ¿Qué repercusiones tiene la entrada de personas voluntarias en el aula?

¿Se realiza formación de familiares en el centro? Si la respuesta es afirmativa:

¿Cómo valora este hecho? ¿Ha cambiado su visión sobre las familias?

¿Cómo cree que repercute la formación de los familiares en el aprendizaje de los niños y las niñas?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo produce una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Considera que en este centro es así? ¿Los chicos/as son más solidarios/as? ¿Por qué? ¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el pueblo?

Es sabido que la sociedad de la información cuenta con profundas desigualdades y la necesidad de incluir las personas que ahora son prácticamente invisibles para construir una sociedad de la información para todos y todas. En este sentido, ¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y del proyecto TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que a partir del aprendizaje dialógico, la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Qué ha supuesto para el día a día de las familias y la comunidad la transformación del centro a través de las TIC? ¿También ha habido cambios en el día a día de las casas del alumnado? ¿Y en el pueblo?

¿Cómo la transformación de la escuela ha repercutido en la transformación del entorno?

NUEVAS POSIBILIDADES PARA CENTROS RURALES

¿Cree que los centros educativos rurales se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Considera que el cambio que se dio en el pueblo en el año 2003 (transformación en comunidad de aprendizaje e inclusión de *El Pupitre digital*) ha contribuido a la superación de desigualdades? ¿Por qué?

¿Qué valor añadido considera que puede suponer un proyecto de estas características para un centro situado en el ámbito rural?

1.1.2. Profesora que vivió la transformación del centro educativo

DESARROLLO DEL PROYECTO TIC EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿Cuánto tiempo lleva usted en el centro educativo?

¿Cómo se vivió el proceso? ¿Cómo fue? (Dificultades, ayuda...) ¿Qué aspectos destacaría?

¿Creía posible que el centro cambiase de esta forma? ¿Cuáles han sido los cambios que más le han sorprendido?

¿Me podría explicar desde cuando el centro se interesa por la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿A qué objetivos responde?

¿Cuáles son las primeras actuaciones que se llevaron a cabo en el ámbito de tecnologías en el centro educativo? ¿Qué resultados tuvieron y están teniendo actualmente?

En el año 2003 se plantearon la transformación del centro en dos sentidos: comunidad de aprendizaje y la participación en el proyecto El pupitre digital. ¿Cuáles son los motivos de uno y de otro? ¿Qué esperaban que cambiase en la escuela con la transformación? ¿Cómo se influyeron entre ambos?

¿Cómo se ha desarrollado el proyecto *El Pupitre digital*? ¿En qué consistía?

En *El Pupitre digital*, eran los chicos y las chicas de 4º de primaria los que recibieron los Tablet PC. ¿A qué responde esta decisión? ¿Quién la tomó?

Después del proyecto *El Pupitre digital*, ha habido otras iniciativas en el ámbito de las TIC en el centro. ¿Podría exponer cuáles han sido?

¿En qué consiste el proyecto TIC actual del centro? ¿Cuáles son las acciones que se desarrollan? ¿Quién participa en el proyecto TIC del centro?

¿Qué cambios ha requerido el proyecto TIC en la organización del centro, recursos humanos, infraestructura, formación, etc.?

¿Qué posibilidades ofrece el proyecto TIC en la docencia?

¿Cambia las formas de comunicación con las familias? ¿Cómo? ¿Ahora puede participar gente que antes no podía? ¿Ayuda a aprovechar la inteligencia cultural?

Los dos centros educativos que conforman el CRA Ariño – Alloza son centros rurales, atendiendo la zona donde se encuentran. ¿Qué peculiaridades tiene el proyecto TIC en un centro situado en una zona rural? ¿Qué distintivos tienen que contemplar en relación a un centro situado en una zona urbana?

¿Qué potencialidades ofrece un proyecto como el de la Escuela 2.0 en un centro rural? ¿Cuáles son las limitaciones?

¿Qué impacto tiene el proyecto TIC en una zona rural? ¿Por qué es importante?

Si nos situamos en el contexto de aprendizaje de los chicos y chicas del centro educativo, ¿qué cambios produce el hecho de trabajar con las TIC en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Aprenden más? Ejemplos.

¿Por qué cree que aprenden más?

¿Cómo se trabaja la dimensión instrumental?

¿Cree que desde este posicionamiento (TIC+CA) los chicos/as encuentran más sentido al aprendizaje?

¿Qué oportunidades ofrecen las TIC en relación al sistema anterior de aprendizaje?

Si se ha producido una mejora en los aprendizajes de los chicos y las chicas, ¿en qué medida considera que se puede atribuir a las TIC? ¿Qué otros elementos pueden haber influido?

Las comunidades de aprendizaje abogan por el aprendizaje dialógico, ya que el aprendizaje depende de todas las interacciones con que cuenta el alumnado. En este contexto, ¿Cómo se organiza el aprendizaje con TIC en el centro?

Una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos. ¿Se trabaja en Grupos Interactivos? ¿Por qué? Si la respuesta es sí:

¿Cómo se organizan?

¿Qué ha cambiado en el aula desde que se trabaja en Grupos Interactivos? (aprendizaje, relación entre alumnado...)

¿Qué repercusiones tiene para los chicos/as el hecho que entre voluntariado en el aula?

¿Cree que los niños y las niñas prefieren hacer clase en Grupos Interactivos? ¿Por qué?

¿Qué beneficios cree que aportan a los y las estudiantes?

¿Se realiza formación de familiares en el centro? Si la respuesta es sí:

¿Cómo valoras este hecho? ¿Ha cambiado tu visión sobre las familias?
¿En qué aspectos?

¿Cómo crees que repercute esta formación de las familias en el aprendizaje de los niños/as?

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

El Colegio Público de Ariño está constituido, desde 2003, como comunidad de aprendizaje, lo cual implica, entre otras muchas peculiaridades, la inclusión de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En esta realidad, ¿Cómo está organizada la participación de la comunidad en el centro? ¿Quién participa? ¿En qué actividades se implica la comunidad? ¿Cómo se organiza esta participación?

¿Qué formas de participación existen? ¿En qué cuestiones participa la comunidad (diseño, desarrollo del proyecto educativo, intervención educativa directa...)?

¿Qué relevancia tiene la implicación y participación de la comunidad en el proyecto TIC? Es decir, ¿es importante que participen para un mejor desarrollo del proyecto TIC?

¿Qué valor añadido supone la participación de la comunidad? ¿Con la participación de más agentes en el día a día del centro, qué cambia? ¿Qué se consigue?

¿Cree que la implicación de la comunidad tiene relación con una mejora del aprendizaje de los chicos y chicas? ¿Por qué?

Si cuentan con voluntariado en el aula, ¿Qué repercusiones tiene la entrada de personas voluntarias en el aula?

¿Se realiza formación de familiares en el centro? Si la respuesta es afirmativa:

¿Cómo valora este hecho? ¿Ha cambiado su visión sobre las familias?

¿Cómo cree que repercute la formación de los familiares en el aprendizaje de los niños y las niñas?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo produce una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Considera que en este centro es así? ¿Los chicos/as son más solidarios/as? ¿Por qué? ¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el pueblo?

Es sabido que la sociedad de la información cuenta con profundas desigualdades y la necesidad de incluir las personas que ahora son prácticamente invisibles para construir una sociedad de la información para todos y todas. En este sentido, ¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y del proyecto TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que a partir del aprendizaje dialógico, la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Qué ha supuesto para el día a día de las familias y la comunidad la transformación del centro a través de las TIC? ¿También ha habido cambios en el día a día de las casas del alumnado? ¿Y en el pueblo?

¿Cómo la transformación de la escuela ha repercutido en la transformación del entorno?

NUEVAS POSIBILIDADES PARA CENTROS RURALES

¿Cree que los centros educativos rurales se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Considera que el cambio que se dio en el pueblo en el año 2003 (transformación en comunidad de aprendizaje e inclusión de *El Pupitre digital*) ha contribuido a la superación de desigualdades? ¿Por qué?

¿Qué valor añadido considera que puede suponer un proyecto de estas características para un centro situado en el ámbito rural?

1.1.3. Profesorado que no vivieron la transformación del centro educativo

DESARROLLO DEL PROYECTO TIC EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿Cuánto tiempo lleva usted en el centro educativo?

¿Qué diferencias observa entre la forma de trabajar en este centro y la de otros centros educativos que no están constituidos como Comunidad de Aprendizaje y no cuentan con el proyecto TIC?

¿Qué aspectos diferenciales positivos tiene el Colegio de Ariño en relación a otros centros educativos? ¿Qué dificultades?

En el momento en que llegó al centro, ¿qué fue lo que más le gustó? ¿Lo que menos? ¿Qué le costó más?

¿Cree que los niños/as aprenden más en centros como el de Ariño? ¿Por qué? Ejemplos.

¿En qué consiste el proyecto TIC actual del centro? ¿Cuáles son las acciones que se desarrollan? ¿Quién participa en el proyecto TIC del centro?

¿Qué posibilidades ofrece el proyecto TIC en la docencia?

¿Cambia las formas de comunicación con las familias? ¿Cómo? ¿Ahora puede participar gente que antes no podía? ¿Ayuda a aprovechar la inteligencia cultural?

Los dos centros educativos que conforman el CRA Ariño – Alloza son centros rurales, atendiendo la zona donde se encuentran. ¿Qué peculiaridades tiene el

proyecto TIC en un centro situado en una zona rural? ¿Qué distintivos tienen que contemplar en relación a un centro situado en una zona urbana?

¿Qué potencialidades ofrece un proyecto como el de la Escuela 2.0 en un centro rural? ¿Cuáles son las limitaciones?

¿Qué impacto tiene el proyecto TIC en una zona rural? ¿Por qué es importante?

Si nos situamos en el contexto de aprendizaje de los chicos y chicas del centro educativo, ¿qué cambios produce el hecho de trabajar con las TIC en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Aprenden más? Ejemplos.

¿Por qué cree que aprenden más?

¿Cómo se trabaja la dimensión instrumental?

¿Cree que desde este posicionamiento (TIC+CA) los chicos/as encuentran más sentido al aprendizaje?

¿Qué oportunidades ofrecen las TIC en relación al sistema anterior de aprendizaje?

Si se ha producido una mejora en los aprendizajes de los chicos y las chicas, ¿en qué medida considera que se puede atribuir a las TIC? ¿Qué otros elementos pueden haber influido?

Las comunidades de aprendizaje abogan por el aprendizaje dialógico, ya que el aprendizaje depende de todas las interacciones con que cuenta el alumnado. En este contexto, ¿Cómo se organiza el aprendizaje con TIC en el centro?

Una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos. ¿Se trabaja en Grupos Interactivos? ¿Por qué? Si la respuesta es sí:

¿Cómo se organizan?

¿Qué ha cambiado en el aula desde que se trabaja en Grupos Interactivos? (aprendizaje, relación entre alumnado...)

¿Qué repercusiones tiene para los chicos/as el hecho que entre voluntariado en el aula?

¿Cree que los niños y las niñas prefieren hacer clase en Grupos Interactivos? ¿Por qué?

¿Qué beneficios cree que aportan a los y las estudiantes?

¿Se realiza formación de familiares en el centro? Si la respuesta es sí:

¿Cómo valoras este hecho? ¿Ha cambiado tu visión sobre las familias?

¿En qué aspectos?

¿Cómo crees que repercute esta formación de las familias en el aprendizaje de los niños/as?

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

El Colegio Público de Ariño está constituido, desde 2003, como comunidad de aprendizaje, lo cual implica, entre otras muchas peculiaridades, la inclusión de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En esta realidad, ¿Cómo está organizada la participación de la comunidad en el centro? ¿Quién participa? ¿En qué actividades se implica la comunidad? ¿Cómo se organiza esta participación?

¿Qué formas de participación existen? ¿En qué cuestiones participa la comunidad (diseño, desarrollo del proyecto educativo, intervención educativa directa...)?

¿Qué relevancia tiene la implicación y participación de la comunidad en el proyecto TIC? Es decir, ¿es importante que participen para un mejor desarrollo del proyecto TIC?

¿Qué valor añadido supone la participación de la comunidad? ¿Con la participación de más agentes en el día a día del centro, qué cambia? ¿Qué se consigue?

¿Cree que la implicación de la comunidad tiene relación con una mejora del aprendizaje de los chicos y chicas? ¿Por qué?

Si cuentan con voluntariado en el aula, ¿Qué repercusiones tiene la entrada de personas voluntarias en el aula?

¿Se realiza formación de familiares en el centro? Si la respuesta es afirmativa:

¿Cómo valora este hecho? ¿Ha cambiado su visión sobre las familias?

¿Cómo cree que repercute la formación de los familiares en el aprendizaje de los niños y las niñas?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo produce una mejora en

el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Considera que en este centro es así? ¿Los chicos/as son más solidarios/as? ¿Por qué? ¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el pueblo?

Es sabido que la sociedad de la información cuenta con profundas desigualdades y la necesidad de incluir las personas que ahora son prácticamente invisibles para construir una sociedad de la información para todos y todas. En este sentido, ¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y del proyecto TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que a partir del aprendizaje dialógico, la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Qué ha supuesto para el día a día de las familias y la comunidad la transformación del centro a través de las TIC? ¿También ha habido cambios en el día a día de las casas del alumnado? ¿Y en el pueblo?

¿Cómo la transformación de la escuela ha repercutido en la transformación del entorno?

NUEVAS POSIBILIDADES PARA CENTROS RURALES

¿Cree que los centros educativos rurales se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Considera que el cambio que se dio en el pueblo en el año 2003 (transformación en comunidad de aprendizaje e inclusión de *El Pupitre digital*) ha contribuido a la superación de desigualdades? ¿Por qué?

¿Qué valor añadido considera que puede suponer un proyecto de estas características para un centro situado en el ámbito rural?

1.2. Familiares

Se entrevistará a 3 familiares. En la medida de lo posible, se pretende que sean 2 familiares que vivieran el cambio del centro en el año 2003 (es decir, que sus hijos/as cursaran 4º de primaria cuando se puso en marcha el proyecto *El Pupitre Digital*) y, además, que actualmente siga participando en el centro,

ya sea porque tienen hijos/as en edad escolar primaria o porque siguen participando de manera voluntaria en el centro. También se pretende realizar una entrevista a un/a familiar que participe actualmente en el centro educativo de modo presencial.

También se plantea un grupo de discusión con familiares que participan en una acción formativa en el centro y que realizan voluntariado en el centro.

1.2.1. Familiares que vivieron la transformación del centro educativo

¿Cómo recuerda la escuela antes de la incorporación de las TIC y de su transformación en comunidad de aprendizaje? ¿Cómo se organizaban las aulas?

¿Creía que era posible que el centro cambiara de esta forma?

¿Cuáles son los cambios que más le han sorprendido?

¿Cómo se ha desarrollado el proyecto *El Pupitre digital*? ¿En qué consistía?

¿Recuerda cómo y por qué se planteó la transformación del centro?

¿Qué cambios principales destacaría en la transformación?

¿Qué actividades hacen actualmente en el centro que antes no podían?

¿Considera que la constitución del centro en comunidad de aprendizaje ha supuesto una mejora? ¿En qué aspectos?

¿Tiene hijos/as estudiando actualmente en el centro? Si no es así, ¿los ha tenido? ¿Cómo participa/participaba en el centro? ¿Qué actividades desarrollaba?

¿Qué le impulsó para empezar a participar en el colegio?

¿Cambió su visión de la escuela cuando empezó a participar en ella? ¿En qué sentido?

Si actualmente no es voluntario/a en el centro, ¿Qué formas de participación existen hoy en día en el centro? ¿Sabe qué actividades desarrollan las personas voluntarias?

¿Qué beneficios cree que genera la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela?

¿Qué repercusiones considera que tiene para sus hijos/as y para todos/as sus compañeros/as este funcionamiento de la escuela? ¿Y el hecho que usted participe?

¿Qué nuevas formas de comunicación ha abierto la implantación de las TIC entre profesorado-familias?

¿Cree que el aprendizaje de los chicos y las chicas ha aumentado con la transformación de la escuela? ¿Por qué?

A partir de las TIC, ¿qué cambios observó en su hijo/a en casa? ¿Y en su familia? ¿Cambió algo en su casa?

¿Qué otras cosas le gustaría hacer en la escuela?

¿Cómo valora la apertura del centro a la comunidad? ¿Cree que mejora la relación entre personas de distintas culturas y de la convivencia?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional, muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo, producen una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Considera que en este centro es así? ¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el pueblo?

¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y del proyecto TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir del cambio en la manera de trabajar (con las TIC) y de organizarse (Comunidades de Aprendizaje) del centro educativo?

¿Considera que el cambio que se dio en el pueblo en el año 2003 (transformación en comunidad de aprendizaje e inclusión de *El Pupitre digital*) es indispensable en un entorno rural? ¿Por qué?

¿Cree que los centros educativos rurales se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

1.2.2. Familiar que participa en la actualitat en el centro educativo

¿Qué opina en relación a la organización del colegio como comunidad de aprendizaje y como pionero en el proyecto TIC?

¿Cómo participa en el centro?

¿Qué actividades desarrolla?

¿Desde cuándo está participando?

¿Qué le impulsó para empezar a participar en el colegio?

¿Qué beneficios cree que genera la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela?

¿Qué repercusiones considera que tiene para sus hijos/as y para todos/as sus compañeros/as este funcionamiento de la escuela? ¿Y el hecho que usted participe?

¿Cree que el aprendizaje de los chicos y las chicas ha aumentado con la transformación de la escuela? ¿Por qué?

¿Qué nuevas formas de comunicación procura el hecho de ser un colegio con un proyecto TIC muy arraigado entre profesorado-familias?

¿Cree que el aprendizaje de los chicos y las chicas aumenta gracias a las TIC? ¿Y al hecho de ser Comunidad de Aprendizaje? ¿Por qué?

El hecho que en el colegio se cuente con aulas autosuficientes, ¿ha producido cambios en su familia? ¿Ha cambiado algo en su casa?

¿Qué otras cosas le gustaría hacer en la escuela?

¿Cómo valora la apertura del centro a la comunidad? ¿Cree que mejora la relación entre personas de distintas culturas y de la convivencia?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional, muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo, producen una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Considera que en este centro es así? ¿Ha mejorado la cohesión social (es decir, las relaciones entre vecinos, la percepción de pertenencia al colegio y al pueblo...) y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el pueblo?

¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y del proyecto TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Considera que el cambio que se dio en el pueblo en el año 2003 (transformación en comunidad de aprendizaje e inclusión de *El Pupitre digital*) es indispensable en un entorno rural? ¿Por qué?

¿Cree que los centros educativos rurales se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

2. Relatos comunicativos de vida

Se pretenden realizar 4 relatos comunicativos de vida a alumnado que actualmente esté cursando el Ciclo Superior en el centro: 2 a alumnado nacido en España y otros dos a alumnado de origen extranjero.

2.1. Alumnado de ciclo superior del centro educativo

¿Te gusta tu colegio?

¿Qué cosas de todas las que se hacen en la escuela son las que más te gustan?

¿Qué diferencias ves con otras escuelas en las que hayas estado o que conozcas? ¿Crees que se aprende mejor que en otras escuelas? ¿Por qué?

¿Te gusta que haya niños y niñas de otras culturas en tu escuela y en tu clase?
¿Cómo os lleváis?

Me consta que en vuestro colegio tenéis aulas autosuficientes y que tenéis Tablets PC, videoproyectores y otras tecnologías. ¿De qué forma trabajáis?
¿Cómo se organiza una clase en este colegio?

¿Qué actividades hacéis?

¿Crees que el hecho de trabajar de esta forma, hace que aprendáis más? ¿Por qué?

¿Qué cosas pasan en el aula y en otros lugares de la escuela que crees que son las que más te ayudan a aprender?

También sé que vuestro colegio es una comunidad de aprendizaje y que las familias y personas del pueblo entran para ayudaros. ¿En qué actividades participan? ¿Entran en el aula? ¿Cómo os organizáis?

¿Crees que te ayudan a aprender? ¿Te gusta que te ayuden? ¿Cómo lo hacen? ¿Crees que el hecho de que participen familiares y otras personas del barrio en la clase y en la escuela hace que sea mejor aprender? ¿Por qué?

¿Hacéis Grupos Interactivos? Si la respuesta es sí:

¿Qué es lo que más te gusta de hacer Grupos Interactivos?

¿Aprendes más? ¿Por qué crees que aprendes más?

¿Te llevas mejor con tus compañeros y compañeras? ¿Crees que eres más solidario/a?

¿Te gusta que vengan personas voluntarias al colegio? ¿Por qué?

¿Qué cosas te gustaría que cambiasen en la escuela para que todos los niños y niñas aprendierais más?

¿En la escuela os hablan de que todos los niños y las niñas sois iguales, que tenéis que ayudaros entre vosotros? ¿Cómo os lo enseñan? Si algún niño/a le cuesta hacer algo, ¿se le ayuda? ¿Quiénes le ayudan?

¿Te gusta que las familias estén participando en la escuela? ¿Por qué? ¿Crees que es mejor para vosotros/as?

¿En el colegio se realizan actividades (como una revista, una radio, fiestas, etc.) para explicar lo que hacéis en la escuela, en el barrio y la ciudad? ¿Qué actividades son?

¿Crees que las personas del barrio y de la ciudad conocen las cosas especiales que hacéis en esta escuela? ¿Qué crees que piensan esas personas de la escuela?

¿Se conocen en el barrio, la ciudad, etc., las actividades que hace la escuela y las personas que participan (familias, agentes sociales, voluntarios, asociaciones, etc.)?

¿Crees que a la gente del barrio (familia, agentes sociales, voluntarios, asociaciones etc.) le gusta lo que se hace en la escuela? ¿Creen además que a los/las alumnos/as os enseñan bien?

¿Hay actividades en el centro para que haya más personas voluntarias (familias, agentes sociales, voluntarios, asociaciones etc.)?

¿Crees que en una zona rural como Ariño, es importante tener tecnología?
¿Por qué? ¿Qué te permite?

¿Cómo usas las TIC en casa? ¿Quién las usa en tu casa?

¿Te gustaría seguir estudiando de mayor? ¿Qué te gustaría hacer o estudiar?

3. Grupos de discusión comunicativos

Se pretenden realizar 2 grupos de discusión comunicativos, uno con alumnado del ciclo superior de primaria y otro con familiares y otros agentes de la comunidad que participan en el centro educativo.

3.1. Familiares que participan en una acción formativa y que realizan voluntariado en el centro

¿Qué cambios observáis en la escuela desde que es una comunidad de aprendizaje y desde que cuenta con aulas autosuficientes (2003)? ¿Cómo lo valoráis? ¿Ha mejorado la escuela? ¿Por qué? Ejemplos

¿Qué actividades de pueden realizar en el centro que antes no podían?

¿Cómo participáis en el centro? ¿En qué espacios del colegio?

¿Quién / Qué os impulsó a participar?

¿En qué consiste la actividad de formación de familiares en el centro? ¿Cómo surgió? ¿Quién os animó a participar?

¿Qué beneficios creéis que genera la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela? ¿Qué repercusiones tiene para vuestros/as hijos/as y sus compañeros/as? ¿Y el hecho que vosotros/as participéis?

¿Qué supone la formación para vosotros/as? ¿En qué repercutirá en la formación de vuestros hijos/as y de la comunidad?

¿Qué creéis que supone para vuestros hijos/as que os forméis?

¿Ha aumentado el aprendizaje de los chicos/as del centro con la transformación? ¿Creéis que las TIC ayudan a que los chicos/as aprendan más? ¿Y el hecho de ser una Comunidad de Aprendizaje? ¿Por qué? Ejemplos

¿Qué otras cosas les gustaría hacer en la escuela?

¿Cambió su visión del centro cuando empezó a participar? ¿En qué sentido?

¿Cómo valora la apertura del centro a la comunidad? ¿Cree que mejora la relación entre las personas de distintas culturas y la convivencia?

¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia en el centro? ¿Y en el pueblo? ¿Qué actuaciones se realizan actualmente en el pueblo a raíz de la transformación del centro?

¿Consideran que el trabajo que se hace en la escuela contribuye a la superación de desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno partir del cambio en el colegio?

En un entorno rural, ¿un cambio de este tipo, es más necesario que en un entorno urbano? ¿Por qué?

¿Consideran que los centros rurales están en situación de desigualdad de algún tipo frente a las escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Existen nuevas formas de comunicación y nuevas posibilidades en el centro que antes eran inexistentes? Ejemplos

¿Qué cambios observan en sus hijos/as en casa, a partir de la incorporación de las TIC?

¿Participan como voluntarios/as en Grupos Interactivos? Si responden que sí:

¿Creéis que los Grupos Interactivos y las interacciones que se producen en ellos influyen en el aprendizaje? ¿Por qué?

El hecho de trabajar en grupos heterogéneos, ¿influye de alguna forma en el aprendizaje de los niños? ¿Y en la convivencia?

¿Creéis que los niños/as son más solidarios en esta escuela que en otra? ¿Por qué?

¿De qué forma ayuda vuestra participación como voluntarios/as?

¿Creéis que supone alguna diferencia para el alumnado estar en una Comunidad de Aprendizaje? ¿Y participar en acciones donde se implica a la comunidad? ¿En qué sentido?

¿Qué cambiaríais o mejoraríais para que se produjera una mejora en el aprendizaje y en la participación del alumnado en el aula?

¿Cómo es la relación entre las personas que os formáis en esta actividad? ¿Y con personas de diferentes culturas?

¿Cómo es la interacción entre vosotros/as y el formador?

¿Qué expectativas tenéis en relación a esta actividad?

¿Qué cambios observáis en la escuela desde que es una comunidad de aprendizaje y desde que cuenta con aulas autosuficientes (2003)? ¿Cómo lo valoráis? ¿Ha mejorado la escuela? ¿Por qué? Ejemplos

¿Qué actividades de pueden realizar en el centro que antes no podían?

¿Cómo participáis en el centro? ¿En qué espacios del colegio?

¿Quién / Qué os impulsó a participar?

¿En qué consiste la actividad de formación de familiares en el centro? ¿Cómo surgió? ¿Quién os animó a participar?

¿Qué beneficios creéis que genera la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela? ¿Qué repercusiones tiene para vuestros/as hijos/as y sus compañeros/as?

¿Y el hecho que vosotros/as participéis?

¿Qué supone la formación para vosotros/as? ¿En qué repercutirá en la formación de vuestros hijos/as y de la comunidad?

¿Qué creéis que supone para vuestros hijos/as que os forméis?

¿Ha aumentado el aprendizaje de los chicos/as del centro con la transformación? ¿Creéis que las TIC ayudan a que los chicos/as aprendan más? ¿Y el hecho de ser una Comunidad de Aprendizaje? ¿Por qué? Ejemplos

¿Qué otras cosas les gustaría hacer en la escuela?

¿Cambió su visión del centro cuando empezó a participar? ¿En qué sentido?

¿Cómo valora la apertura del centro a la comunidad? ¿Cree que mejora la relación entre las personas de distintas culturas y la convivencia?

¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia en el centro? ¿Y en el pueblo? ¿Qué actuaciones se realizan actualmente en el pueblo a raíz de la transformación del centro?

¿Consideran que el trabajo que se hace en la escuela contribuye a la superación de desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno partir del cambio en el colegio?

En un entorno rural, ¿un cambio de este tipo, es más necesario que en un entorno urbano? ¿Por qué?

¿Consideran que los centros rurales están en situación de desigualdad de algún tipo frente a las escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Existen nuevas formas de comunicación y nuevas posibilidades en el centro que antes eran inexistentes? Ejemplos

¿Qué cambios observan en sus hijos/as en casa, a partir de la incorporación de las TIC?

¿Participan como voluntarios/as en Grupos Interactivos? Si responden que sí:

¿Creéis que los Grupos Interactivos y las interacciones que se producen en ellos influyen en el aprendizaje? ¿Por qué?

El hecho de trabajar en grupos heterogéneos, ¿influye de alguna forma en el aprendizaje de los niños? ¿Y en la convivencia?

¿Creéis que los niños/as son más solidarios en esta escuela que en otra? ¿Por qué?

¿De qué forma ayuda vuestra participación como voluntarios/as?

¿Creéis que supone alguna diferencia para el alumnado estar en una Comunidad de Aprendizaje? ¿Y participar en acciones donde se implica a la comunidad? ¿En qué sentido?

¿Qué cambiaríais o mejoraríais para que se produjera una mejora en el aprendizaje y en la participación del alumnado en el aula?

¿Cómo es la relación entre las personas que os formáis en esta actividad? ¿Y con personas de diferentes culturas?

¿Cómo es la interacción entre vosotros/as y el formador?

¿Qué expectativas tenéis en relación a esta actividad?

3.2. Alumnado de ciclo superior de primaria

¿Os gusta el colegio?

¿Qué cosas de todas las que se hacen en la escuela son las que más os gustan? ¿Y de la clase?

¿Qué diferencias veis con otras escuelas en las que hayáis estado o que conozcáis? ¿Creéis que se aprende mejor que en otras escuelas? ¿Por qué?

¿Os gusta que haya niños y niñas de otras culturas en la escuela y en la clase?
¿Cómo os lleváis?

Me consta que en vuestro colegio tenéis aulas autosuficientes y que tenéis Tablets PC, videoproyectores y otras tecnologías. ¿De qué forma trabajáis?
¿Cómo se organiza una clase en este colegio?

¿Qué actividades hacéis?

¿Creéis que el hecho de trabajar de esta forma, hace que aprendáis más?
¿Por qué?

¿Qué cosas pasan en el aula y en otros lugares de la escuela que creéis que son las que más os ayudan a aprender?

También sé que vuestro colegio es una comunidad de aprendizaje y que las familias y personas del pueblo entran para ayudaros. ¿En qué actividades participan? ¿Entran en el aula? ¿Cómo os organizáis?

¿Creéis que os ayudan a aprender? ¿Os gusta que os ayuden? ¿Cómo lo hacen? ¿Creéis que el hecho de que participen familiares y otras personas del barrio en la clase y en la escuela hace que sea mejor aprender? ¿Por qué?

¿Hacéis Grupos Interactivos? Si la respuesta es sí:

¿Qué es lo que más os gusta de hacer Grupos Interactivos?

¿Las actividades os parecen más fáciles o más difíciles que cuando no hacéis grupos interactivos? ¿Por qué?

¿Aprendéis más? ¿Por qué creéis que aprendéis más?

¿Qué cosas de Grupos Interactivos creéis que son buenas para que aprendáis más?

¿En Grupos Interactivos os ayudáis entre vosotros/as (cuando alguien acaba, o necesita ayuda)? ¿Cómo os ayudáis? ¿Os lo dice el voluntario/a o profesor/a? ¿Lo hacéis sin que os lo digan?

¿Qué pensáis de ayudar a otros niños/as? ¿Y de que os ayuden? ¿Es bueno? ¿Para quién?

¿Creéis que es importante que todos/as aprendan en el grupo? ¿Creéis que vosotros/as podéis hacer algo para que todos/as aprendan más? ¿Qué?

¿Trabajando juntos, en grupo, creéis que aprendéis más? ¿Por qué?

¿Creéis que trabajar juntos favorece que os ayudéis? ¿Y si os ayudáis aprendéis más?

¿Os pasa que a veces entendéis mejor algo cuando os lo explica un compañero/a que cuando lo explica el profesor/a o voluntario/a? ¿Por qué creéis que es?

¿Cómo es el ambiente de clase? ¿Cómo os lleváis los compañeros de la clase? ¿Y del grupo interactivo?

¿Qué os parece trabajar juntos, en este grupo, los niños/as que sois?

¿Tenéis amigos/as en la clase/grupo interactivo? ¿Todos/as? ¿Quiénes son?

(Si han dicho que se ayudan) En el grupo interactivo, ¿Qué os parece cuando ayudáis a algún compañero/a? ¿Os gusta?

¿Creéis que tenéis que (debéis) ayudar a quienes les cuesta más? ¿Por qué?

¿Os lleváis mejor con vuestros compañeros y compañeras? ¿Creéis que esto os ayuda a ser más solidarios/as?

¿Os gusta que vengan personas voluntarias al colegio? ¿Por qué?

¿Qué cosas os gustaría que cambiasen en la escuela para que todos los niños y niñas aprendierais más?

¿En la escuela os hablan de que todos los niños y las niñas sois iguales, que tenéis que ayudaros entre vosotros? ¿Cómo os lo enseñan? Si algún niño/a le cuesta hacer algo, ¿se le ayuda? ¿Quiénes le ayudan?

¿Os gusta que las familias estén participando en la escuela? ¿Por qué? ¿Creéis que es mejor para vosotros/as?

¿En el colegio se realizan actividades (como una revista, una radio, fiestas, etc.) para explicar lo que hacéis en la escuela, en el barrio y la ciudad? ¿Qué actividades son?

¿Creéis que las personas del barrio y de la ciudad conocen las cosas especiales que hacéis en esta escuela? ¿Qué creéis que piensan esas personas de la escuela?

¿Se conocen en el barrio, la ciudad, etc., las actividades que hace la escuela y las personas que participan (familias, agentes sociales, voluntarios, asociaciones, etc.)?

¿Creéis que a la gente del barrio (familia, agentes sociales, voluntarios, asociaciones etc.) le gusta lo que se hace en la escuela? ¿Creen además que a los/las alumnos/as os enseñan bien?

¿Hay actividades en el centro para que haya más personas voluntarias (familias, agentes sociales, voluntarios, asociaciones etc.)?

¿Creéis que en una zona rural como Ariño, es importante tener tecnología?
¿Por qué? ¿Qué os permite?

¿Cómo usáis las TIC en casa? ¿Quién las usa en vuestra casa?

¿Os gustaría seguir estudiando de mayores? ¿Qué os gustaría hacer o estudiar?

¿Qué preferís: una escuela comunidad de aprendizaje como esta o una escuela que no sea comunidad de aprendizaje?

¿Qué preferís: una escuela como la vuestra que trabaja con aulas autosuficientes o una que no trabaja con la tecnología en el aula?

¿Qué cambiaríais del colegio o de vuestra clase para mejorarla?

4. Observación comunicativa en el aula

El objetivo de esta observación es recoger actitudes, comportamientos, expresiones, habilidades y destrezas de los chicos/as de un nivel de ciclo superior (a concretar) en situación de participación o interacción en el aula.

Se tomarán notas de campo durante la observación, que se reelaborarán incluyendo detalles descriptivos y consideraciones o explicaciones complementarias.

Listado de temas o aspectos importantes a analizar:

- Interacción profesorado/alumnado/voluntariado
- Interacciones entre los chicos/as en su trabajo (Grupos Interactivos)
- Interacción entre los niños/as de distintas culturas, niveles de aprendizaje, etc.
- Cómo se resuelven las situaciones de aprendizaje
- Interacción entre el alumnado y el voluntariado (especialmente, si se trata de personas de minorías étnicas y/o familiares de alumnos/as)
- Muestras de solidaridad
- Interacción con las TIC: cómo usan el tablet PC, videoproyectores, etc.
- Diálogo
- Creación de sentido
- Ambiente general de trabajo
- Convivencia
- Metodologías utilizadas
- Aprendizaje instrumental

ESCOLA MEDITERRANI

1. Entrevistas semiestructuradas

1.1. Profesionales del centro

Se pretende realizar 5 entrevistas a profesorado (1 a la directora del centro educativo, y 1 a la jefa de estudios, quiénes conforman el equipo directivo que ha liderado la transformación del centro educativo en Comunidad de Aprendizaje, 1 a la maestra tutora del grupo clase de 3er nivel, en el que se ha centrado la investigación, 1 a una profesora de apoyo que participa en los Grupos Interactivos en el aula de 3º y, finalmente, 1 a la maestra coordinadora de TIC del centro).

1.1.1. Directora / Jefa de estudios del centro educativo

DESARROLLO DEL PROYECTO TIC EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿Cuánto tiempo lleva usted en el centro educativo?

¿Por qué se transformaron? ¿Por qué escogieron Comunidades de Aprendizaje?

¿Cómo se vivió el proceso? ¿Cómo fue? (dificultades, ayuda...) ¿Qué aspectos destacaría?

¿Cuáles han sido los cambios que más le han sorprendido?

¿Qué esperaban que cambiase en la escuela con la transformación?

¿Qué diferencias observa en la forma de trabajar desde que el centro se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje?

¿En qué consiste el proyecto TIC actual del centro? ¿Cuáles son las acciones que se desarrollan? ¿Quién participa en el proyecto TIC del centro?

¿Qué posibilidades ofrecen las TIC en la docencia? ¿Cambian las formas de comunicación con las familias? ¿Cómo? ¿Ahora puede participar gente que antes no podía? ¿Ayuda a aprovechar la inteligencia cultural?

La Escola Mediterrani se encuentra situada en una zona de extrarradio de la ciudad. ¿Qué peculiaridades tiene un proyecto como el de Comunidades de Aprendizaje en un centro situado en una zona de extrarradio? ¿Y la inclusión

de las TIC? ¿Qué distintivos tienen que contemplar con relación a un centro situado en una zona céntrica?

¿Qué potencialidades ofrece un proyecto como el de la Escola Mediterrani en un centro de extrarradio? ¿Cuáles son las limitaciones?

¿Qué impacto tiene la inclusión de las TIC en una zona de extrarradio? ¿Por qué es importante?

Si nos situamos en el contexto de aprendizaje de los chicos y chicas del centro educativo, ¿qué cambios produce el hecho de trabajar con las TIC en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Aprenden más? Ejemplos.

¿Por qué cree que aprenden más?

¿Cómo se trabaja la dimensión instrumental?

¿Cree que desde este posicionamiento (TIC+CA) los chicos/as encuentran más sentido al aprendizaje?

¿Qué oportunidades ofrecen las TIC en relación al sistema anterior de aprendizaje?

Si se ha producido una mejora en los aprendizajes de los chicos y las chicas, ¿en qué medida considera que se puede atribuir al hecho de estar conformados como Comunidad de Aprendizaje y a las TIC? ¿Qué otros elementos pueden haber influido?

Las comunidades de aprendizaje abogan por el aprendizaje dialógico, ya que el aprendizaje depende de todas las interacciones con que cuenta el alumnado. En este contexto, ¿Cómo se organiza el aprendizaje con TIC en el centro?

Una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos. ¿Se trabaja en Grupos Interactivos? ¿Por qué? Si la respuesta es sí:

¿Cómo se organizan?

¿Qué ha cambiado en el aula desde que se trabaja en Grupos Interactivos? (aprendizaje, relación entre alumnado...)

¿Qué repercusiones tiene para los chicos/as el hecho de que entre voluntariado en el aula?

¿Cree que los niños y las niñas prefieren hacer clase en Grupos Interactivos? ¿Por qué?

¿Qué beneficios cree que aportan a los y las estudiantes?

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

La Escola Mediterrani está constituida como comunidad de aprendizaje, lo cual implica, entre otras muchas peculiaridades, la inclusión de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En esta realidad, ¿Cómo está organizada la participación de la comunidad en el centro? ¿Quién participa? ¿En qué actividades se implica la comunidad? ¿Cómo se organiza esta participación?

¿Qué formas de participación existen? ¿En qué cuestiones participa la comunidad (diseño, desarrollo del proyecto educativo, intervención educativa directa...)?

¿Qué relevancia tiene la implicación y participación de la comunidad en la inclusión de las TIC? Es decir, ¿es importante que participen para un mejor desarrollo del trabajo con las TIC?

¿Qué valor añadido supone la participación de la comunidad? ¿Con la participación de más agentes en el día a día del centro, qué cambia? ¿Qué se consigue?

¿Cree que la implicación de la comunidad tiene relación con una mejora del aprendizaje de los chicos y chicas? ¿Por qué?

Si cuentan con voluntariado en el aula, ¿Qué repercusiones tiene la entrada de personas voluntarias en el aula?

¿Se realiza formación de familiares en el centro? Si la respuesta es afirmativa:

¿Cómo valora este hecho? ¿Ha cambiado su visión sobre las familias?

¿Cómo cree que repercute la formación de los familiares en el aprendizaje de los niños y las niñas?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo produce una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Considera que en este centro es así? ¿Los chicos/as son más solidarios/as? ¿Por qué? ¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el barrio?

Es sabido que la sociedad de la información cuenta con profundas desigualdades y la necesidad de incluir las personas que ahora son prácticamente invisibles para construir una sociedad de la información para todos y todas. En este sentido, ¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y de la inclusión de las TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que a partir del aprendizaje dialógico, la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Qué ha supuesto para el día a día de las familias y la comunidad la transformación del centro? ¿También ha habido cambios en el día a día de las casas del alumnado? ¿Y en el barrio?

¿Cómo la transformación de la escuela ha repercutido en la transformación del entorno?

NUEVAS POSIBILIDADES PARA CENTROS EN ZONAS DE EXTRARRADIO

¿Cree que los centros educativos situados en zonas de extrarradio se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Considera que el cambio que se ha dado en la escuela con la Comunidad de Aprendizaje ha contribuido a la superación de desigualdades? ¿Por qué?

¿Qué valor añadido considera que puede suponer un proyecto de estas características para un centro situado en un ámbito de extrarradio?

1.1.2. Maestra tutora de la clase de 3er nivel

EL CENTRO EDUCATIVO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

¿Cuánto tiempo lleva usted en el centro educativo?

¿Qué mejoras ha observado en la escuela desde la transformación del centro en Comunidades de Aprendizaje?

GRUPOS INTERACTIVOS

Una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos. Me consta que en su clase han estado trabajando en Grupos Interactivos a lo largo del curso 2012-2013.

¿Por qué decidió implantar esta actuación educativa de éxito en su clase?

¿Cómo se organizan los Grupos Interactivos? *(por ejemplo, cuando se cuenta con la participación de la comunidad, ¿organiza la clase por grupos homogéneos o heterogéneos? ¿Se aprovecha para sacar a niños/as del aula por niveles o ritmos de aprendizaje? Especialmente, ¿la participación de qué personas y con qué características? Familiares, voluntariado, etc.)*

¿Cómo se trabaja la dimensión instrumental?

¿Qué ha cambiado en el aula desde que se trabaja en Grupos Interactivos? (aprendizaje, relación entre alumnado...)

¿Hay algún alumno/a en su clase que tenga Necesidades Educativas Especiales?

¿Se realizan estrategias para favorecer la inclusión y participación de las personas con discapacidad en todas las actividades de la escuela? ¿Podría explicarnos algún ejemplo? ¿Cree que se podría hacer algo más? ¿Qué?

¿Quiénes y cómo participan en los Grupos Interactivos? *(Especialmente, ¿la participación de qué personas y con qué características? Familiares, voluntariado, etc. Incidir en qué personas participan (si son de minorías o no y cuál es su participación. En qué actividades)*

¿Por qué cree que las personas de la comunidad participan en este tipo de actividades?

¿Qué beneficios tiene la participación de las personas de la comunidad en estas actividades? ¿Y si las personas que participan son inmigrantes o de minorías culturales, qué beneficios concretos puede haber?

¿Qué repercusiones tiene para los niños y niñas el hecho que entre voluntariado en el aula?

¿Podría contarme si desde que los familiares, voluntarios y otras personas de la comunidad participan dentro del aula, han mejorado los resultados académicos de los alumnos/as? ¿Cómo se hace posible esta mejora? ¿Puede decirme algún caso de su clase o del colegio en el que haya ocurrido esto? *(Profundizar en si sacan mejores notas, si traen los deberes hechos de casa. Si*

ha aumentado la participación del alumnado en el aula; si tienen mayores expectativas y más ganas de estudiar, etc.)

¿Cree que los niños y las niñas prefieren hacer clase en Grupos Interactivos?
¿Por qué?

¿Qué beneficios cree que aportan a los y las estudiantes? ¿Qué habilidades refuerza el hecho de trabajar en Grupos Interactivos, útiles para el futuro de los niños y niñas? (*Habilidades comunicativas: expresión escrita, expresión oral, interacción... habilidades relacionadas con las TIC...*)

LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL AULA

¿Qué posibilidades cree que ofrecen las TIC en la docencia? ¿Cómo las usa en su clase?

Si nos situamos en el contexto de aprendizaje de los niños y niñas del centro educativo, ¿qué cambios produce el hecho de trabajar con las TIC en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Aprenden más? Ejemplos. ¿Por qué cree que aprenden más?

Si se ha producido una mejora en los aprendizajes de los niños y niñas, ¿en qué medida considera que se puede atribuir al uso de las TIC? ¿Qué otros elementos pueden haber influido?

La Escola Mediterrani se encuentra en una zona de extrarradio de la ciudad de Tarragona. ¿Qué peculiaridades tiene el uso de las TIC en un centro situado en una zona de extrarradio? ¿Qué distintivos tienen que contemplar con relación a un centro situado en una zona más céntrica?

¿Qué potencialidades ofrece la inclusión de las TIC en un centro de extrarradio? ¿Cuáles son las limitaciones?

¿Qué impacto tiene la inclusión de las TIC en una zona de extrarradio? ¿Por qué es importante?

¿Las TIC cambian las formas de comunicación con las familias? ¿Cómo? ¿Ahora puede participar gente que antes no podía? ¿Ayuda a aprovechar la inteligencia cultural?

¿Cree que desde este posicionamiento (TIC+CA) los niños y niñas encuentran más sentido al aprendizaje?

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

El hecho de que la Escola Mediterrani esté constituida actualmente como Comunidad de Aprendizaje, implica, entre otras muchas peculiaridades, la inclusión de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

¿Qué expectativas tiene sobre la participación de las familias/comunidad?

¿Qué valor añadido supone la participación de la comunidad? ¿Con la participación de más agentes en el día a día del centro, qué cambia? ¿Qué se consigue?

¿Cree que la implicación de la comunidad tiene relación con una mejora del aprendizaje de los chicos y chicas? ¿Por qué?

En su clase, cuenta con personas voluntarias dentro del aula. Con relación a las familias, ¿Qué repercusiones tiene su entrada en el aula? ¿Y con relación al resto de personas voluntarias?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo produce una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia.

¿Considera que en este centro es así? ¿Los chicos/as son más solidarios/as? ¿Por qué?

¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el barrio? *(Si se ha mejorado el rendimiento-ritmo y ambiente de la escuela, si se han reducido los conflictos, si existen mejores relaciones entre los estudiantes dentro y fuera del aula (patio), si los estudiantes son más solidarios y cooperantes entre ellos, si ha cambiado el ambiente de aprendizaje-enseñanza. Si han mejorado las relaciones familiares, entre familias de distinta procedencia. Si existe en el barrio mejor imagen sobre el colegio y están más satisfechos los familiares y la comunidad. Por ejemplo, si los familiares ayudan en las tareas escolares que llevan a casa).*

Es sabido que la sociedad de la información cuenta con profundas desigualdades y la necesidad de incluir las personas que ahora son prácticamente invisibles para construir una sociedad de la información para todos y todas. En este sentido, ¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y la inclusión de las TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que a partir del aprendizaje dialógico, la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Qué ha supuesto para el día a día de las familias y la comunidad la transformación del centro? ¿También ha habido cambios en el día a día de las casas del alumnado? ¿Y en el barrio?

¿Cómo la transformación de la escuela ha repercutido en la transformación del entorno?

¿Puede contarme de qué forma la implicación de las familias y de la comunidad ha mejorado las vidas de las personas participantes? ¿Recuerda alguna situación específica de mejora en la vida de los participantes? ¿Puede darme un ejemplo? (*Oportunidades personales y profesionales, en vivienda, autoestima... Si ha habido promoción social por parte de alguna persona que ha participado (trabajo, educación, participación social, etc.)*).

A raíz de esta participación, ¿se ha producido alguna transformación en el entorno? ¿De qué tipo?

Finalmente, la implicación de la comunidad y el hecho de trabajar con las TIC en el aula, ¿puede producir alguna otra mejora además de las que hemos hablado? ¿Podría contarme un ejemplo acerca de esto?

OTRAS MUJERES

Mujeres que tradicionalmente no participan, como por ejemplo mujeres sin estudios académicos, ¿En qué participan? ¿Qué mejoras se producen?

¿De qué forma contribuye la implicación de las mujeres y especialmente de mujeres gitanas y de otras etnias a la superación de estereotipos de género? ¿Podría decirme algún ejemplo de cómo se superan los estereotipos de género desde que estas mujeres participan en la escuela? Tal vez podría contarme algún caso concreto de cómo ha cambiado la imagen de esas mujeres a partir de que empezaron a participar.

NUEVAS POSIBILIDADES PARA CENTROS DE EXTRARRADIO

¿Cree que los centros educativos situados en extrarradios se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Qué valor añadido considera que puede suponer un proyecto de estas características para un centro situado en un entorno de extrarradio?

1.1.3. Maestra de apoyo que participa en los Grupos Interactivos en el aula de 3er nivel

EL CENTRO EDUCATIVO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

¿Cuánto tiempo lleva usted siendo docente? ¿Y en este centro educativo?

¿Qué tareas realiza en la clase de 3er nivel? ¿Qué tipo de apoyo da dentro del aula?

GRUPOS INTERACTIVOS

Una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos. Me consta que en la clase de 3er nivel han estado trabajando en Grupos Interactivos a lo largo del curso 2012-2013.

¿Cómo se organizan los Grupos Interactivos? *(por ejemplo, cuando se cuenta con la participación de la comunidad, ¿organiza la clase por grupos homogéneos o heterogéneos? ¿Se aprovecha para sacar a niños/as del aula por niveles o ritmos de aprendizaje? Especialmente, ¿la participación de qué personas y con qué características? Familiares, voluntariado, etc.)*

¿Cómo se trabaja la dimensión instrumental?

¿Qué ha cambiado en el aula desde que se trabaja en Grupos Interactivos? (aprendizaje, relación entre alumnado...)

¿Hay algún alumno/a en la clase de 3er nivel que tenga Necesidades Educativas Especiales? ¿Cómo los Grupos Interactivos favorecen el aprendizaje del alumnado con Necesidades Educativas Especiales? ¿Mejoran otras cuestiones (relación con el resto de compañeros/as, solidaridad...)?

¿Quiénes y cómo participan en los Grupos Interactivos? *(Especialmente, ¿la participación de qué personas y con qué características? Familiares, voluntariado, etc. Incidir en qué personas participan (si son de minorías o no y cuál es su participación. En qué actividades)*

¿Qué beneficios tiene la participación de las personas de la comunidad en estas actividades? ¿Y si las personas que participan son inmigrantes o de minorías culturales, qué beneficios concretos puede haber?

¿Qué repercusiones tiene para los niños y niñas el hecho de que entre voluntariado en el aula?

¿Podría contarme si desde que los familiares, voluntarios y otras personas de la comunidad participan dentro del aula, han mejorado los resultados académicos de los alumnos/as? ¿Cómo se hace posible esta mejora? ¿Puede decirme algún caso de su clase o del colegio en el que haya ocurrido esto? *(Profundizar en si sacan mejores notas, si traen los deberes hechos de casa. Si ha aumentado la participación del alumnado en el aula; si tienen mayores expectativas y más ganas de estudiar, etc.)*

¿Cree que los niños y las niñas prefieren hacer clase en Grupos Interactivos?
¿Por qué?

¿Qué beneficios cree que aportan a los y las estudiantes? ¿Qué habilidades refuerza el hecho de trabajar en Grupos Interactivos, útiles para el futuro de los niños y niñas? *(Habilidades comunicativas: expresión escrita, expresión oral, interacción... habilidades relacionadas con las TIC...)*

LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL AULA

Me consta que en los Grupos Interactivos que se han realizado en la clase de 3er nivel, se han usado las TIC. Si nos situamos en el contexto de aprendizaje de los niños y niñas del centro educativo, ¿qué cambios produce el hecho de trabajar con las TIC en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Aprenden más? Ejemplos. ¿Por qué cree que aprenden más?

Si se ha producido una mejora en los aprendizajes de los niños y niñas, ¿en qué medida considera que se puede atribuir al uso de las TIC? ¿Qué otros elementos pueden haber influido?

La Escola Mediterrani se encuentra en una zona de extrarradio de la ciudad de Tarragona. ¿Qué peculiaridades tiene el uso de las TIC en un centro situado en una zona de extrarradio? ¿Qué distintivos tienen que contemplar con relación a un centro situado en una zona más céntrica?

¿Qué potencialidades ofrece la inclusión de las TIC en un centro de extrarradio? ¿Cuáles son las limitaciones? ¿Qué impacto tiene la inclusión de las TIC en una zona de extrarradio? ¿Por qué es importante?

¿Las TIC cambian las formas de comunicación con las familias? ¿Cómo? ¿Ahora puede participar gente que antes no podía? *(Profundizar en qué herramientas tienen en la escuela para la comunicación online con las familias: e-mail, blog, Facebook...)*

¿Cree que desde este posicionamiento (TIC+CA) los niños y niñas encuentran más sentido al aprendizaje?

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

El hecho de que la Escola Mediterrani esté constituida actualmente como Comunidad de Aprendizaje, implica, entre otras muchas peculiaridades, la inclusión de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

¿Qué expectativas tiene sobre la participación de las familias/comunidad?

¿Qué valor añadido supone la participación de la comunidad? ¿Con la participación de más agentes en el día a día del centro, qué cambia? ¿Qué se consigue?

¿Cree que la implicación de la comunidad tiene relación con una mejora del aprendizaje de los chicos y chicas? ¿Por qué?

En la clase de 3er nivel, cuentan con personas voluntarias dentro del aula. Con relación a las familias, ¿Qué repercusiones tiene su entrada en el aula? ¿Y con relación al resto de personas voluntarias?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo produce una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia.

¿Considera que en este centro es así? ¿Los chicos/as son más solidarios/as? ¿Por qué?

¿Ha mejorado la cohesión social y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste? ¿Y en el barrio? *(Si se ha mejorado el rendimiento-ritmo y ambiente de la escuela, si se han reducido los conflictos, si existen mejores relaciones entre los estudiantes dentro y fuera del aula (patio), si los estudiantes son más solidarios y cooperantes entre ellos, si ha cambiado el ambiente de aprendizaje-enseñanza. Si han mejorado las relaciones familiares, entre familias de distinta procedencia. Si existe en el barrio mejor imagen sobre el colegio y están más satisfechos los familiares y la comunidad. Por ejemplo, si los familiares ayudan en las tareas escolares que llevan a casa).*

¿Considera que a partir del aprendizaje dialógico, la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Qué ha supuesto para el día a día de las familias y la comunidad la transformación del centro? ¿También ha habido cambios en el día a día de las casas del alumnado? ¿Y en el barrio?

¿Cómo la transformación de la escuela ha repercutido en la transformación del entorno?

¿Puede contarme de qué forma la implicación de las familias y de la comunidad ha mejorado las vidas de las personas participantes? ¿Recuerda alguna situación específica de mejora en la vida de los participantes? ¿Puede darme un ejemplo? (*Oportunidades personales y profesionales, en vivienda, autoestima... Si ha habido promoción social por parte de alguna persona que ha participado (trabajo, educación, participación social, etc.)*).

A raíz de esta participación, ¿se ha producido alguna transformación en el entorno? ¿De qué tipo?

Finalmente, la implicación de la comunidad y el hecho de trabajar con las TIC en el aula, ¿puede producir alguna otra mejora además de las que hemos hablado? ¿Podría contarme un ejemplo acerca de esto?

OTRAS MUJERES

Mujeres que tradicionalmente no participan, como por ejemplo mujeres sin estudios académicos, ¿En qué participan? ¿Qué mejoras se producen?

¿De qué forma contribuye la implicación de las mujeres y especialmente de mujeres gitanas y de otras etnias a la superación de estereotipos de género? ¿Podría decirme algún ejemplo de cómo se superan los estereotipos de género desde que estas mujeres participan en la escuela? Tal vez podría contarme algún caso concreto de cómo ha cambiado la imagen de esas mujeres a partir de que empezaron a participar.

NUEVAS POSIBILIDADES PARA CENTROS DE EXTRARRADIO

¿Cree que los centros educativos situados en extrarradios se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Qué valor añadido considera que supone la participación de la comunidad y el trabajo con las TIC en el centro para una escuela situada en un entorno de

extrarradio? ¿Y para los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, como los y las gitanos/as?

1.1.4. Maestra coordinadora de TIC del centro

EL CENTRO EDUCATIVO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

¿Cuánto tiempo lleva usted siendo docente? ¿Y en este centro educativo?

¿Cuál es la función de la coordinadora TIC de la escuela?

¿Qué diferencias observa en la forma de trabajar desde que el centro se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje?

LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL CENTRO Y EN EL AULA

¿Cuáles son las acciones que se desarrollan para la inclusión de las TIC en el colegio? ¿Quién participa en éstas?

¿Qué posibilidades cree que ofrecen las TIC en la docencia? ¿Cómo se organiza el aprendizaje con TIC en el centro?

Me consta que en los Grupos Interactivos que se han realizado en la clase de 3er nivel, se han usado las TIC. Si nos situamos en el contexto de aprendizaje de los niños y niñas del centro educativo, ¿qué cambios produce el hecho de trabajar con las TIC en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Cree que aprenden más? ¿Por qué?

Si se ha producido una mejora en los aprendizajes de los niños y niñas, ¿en qué medida considera que se puede atribuir al uso de las TIC? ¿Qué otros elementos pueden haber influido?

La Escola Mediterrani se encuentra en una zona de extrarradio de la ciudad de Tarragona. ¿Qué peculiaridades tiene el uso de las TIC en un centro situado en una zona de extrarradio? ¿Qué distintivos tienen que contemplar con relación a un centro situado en una zona más céntrica?

¿Qué potencialidades ofrece la inclusión de las TIC en un centro de extrarradio? ¿Cuáles son las limitaciones? ¿Qué impacto tiene la inclusión de las TIC en una zona de extrarradio? ¿Por qué es importante?

¿Las TIC cambian las formas de comunicación con las familias? ¿Cómo? ¿Ahora puede participar gente que antes no podía? (*Profundizar en qué herramientas tienen en la escuela para la comunicación online con las familias: e-mail, blog, Facebook...*)

¿Cree que desde este posicionamiento (TIC+CA) los niños y niñas encuentran más sentido al aprendizaje?

GRUPOS INTERACTIVOS

Una de las actuaciones de éxito de las comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos. Me consta que en la clase de 3er nivel, a lo largo del curso 2012-2013 han estado trabajando en Grupos Interactivos que incluían el uso de las TIC.

¿Cómo se organiza el trabajo con TIC en los Grupos Interactivos de 3er nivel?

¿Cómo se trabaja la dimensión instrumental a partir de las TIC?

¿Hay algún alumno/a en la clase de 3er nivel que tenga Necesidades Educativas Especiales? ¿Cómo cree que los Grupos Interactivos favorecen el aprendizaje del alumnado con Necesidades Educativas Especiales? ¿Y cómo cree que lo favorece el uso de las TIC?

¿Cree que los niños y las niñas prefieren aprender con el apoyo de las TIC?
¿Cree que prefieren hacer clase en Grupos Interactivos? ¿Por qué?

¿Qué beneficios cree que aportan a los y las estudiantes el trabajo en Grupos Interactivos y con las TIC? ¿Qué habilidades útiles para el futuro de los niños y niñas refuerza el hecho de trabajar de esta forma? (*Habilidades comunicativas: expresión escrita, expresión oral, interacción... habilidades relacionadas con las TIC...*)

¿Cree que el hecho de que en las escuela se introduzcan las TIC en la docencia, trasciende a un uso de éstas en el entorno más inmediato? (*Familia, barrio...*)

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

El hecho de que la Escola Mediterrani esté constituida actualmente como Comunidad de Aprendizaje, implica, entre otras muchas peculiaridades, la inclusión de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

¿Qué valor añadido supone la participación de la comunidad? ¿Con la participación de más agentes en el día a día del centro, qué cambia? ¿Qué se consigue?

¿Cree que la implicación de la comunidad tiene relación con una mejora del aprendizaje de los chicos y chicas? ¿Por qué?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo produce una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia.

¿Considera que en este centro es así? ¿Los chicos/as son más solidarios/as?
¿Por qué?

Finalmente, la implicación de la comunidad y el hecho de trabajar con las TIC en el aula, ¿puede producir alguna otra mejora además de las que hemos hablado? ¿Podría contarme un ejemplo acerca de esto?

NUEVAS POSIBILIDADES PARA CENTROS DE EXTRARRADIO

¿Cree que los centros educativos situados en extrarradios se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

¿Qué valor añadido considera que supone la participación de la comunidad y el trabajo con las TIC en el centro para una escuela situada en un entorno de extrarradio? ¿Y para los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, como los y las gitanos/as?

1.2. Familiar del centro

Se entrevistará a 1 familiar que ha participado a lo largo del curso 2012-2013 como voluntaria en Grupos Interactivos en la clase de 3er nivel.

EL CENTRO EDUCATIVO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La Escola Mediterrani se ha transformado en una Comunidad de Aprendizaje en el último curso académico, es decir, ha habido cambios en el colegio: se realizan grupos interactivos, tertulias, las familias podéis participar más en el aula, se realizan cursos para las familias, etc. ¿Cuáles son los cambios que más le han sorprendido de esta transformación?

¿Qué actividades hacen actualmente en el centro que antes no podían?

¿Considera que la constitución del centro en comunidad de aprendizaje ha supuesto una mejora? ¿En qué aspectos? (*Profundizar en si supone una mayor participación de las familias, una mejor relación con el profesorado, mejores resultados académicos, mejor convivencia, etc.*)

PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿Cómo participa en el centro?

¿Qué actividades desarrolla?

¿Desde cuándo está participando?

¿Qué le impulsó para empezar a participar en el colegio?

¿Qué beneficios cree que genera la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela?

¿Qué repercusiones considera que tiene para sus hijos/as y para todos/as sus compañeros/as este funcionamiento de la escuela? ¿Y el hecho que usted participe? *(Profundizar en si su hijo/a aprende más, se porta mejor, se relaciona más, es más solidario, etc.)*

¿Cómo valora la apertura del centro a la comunidad? ¿Cree que mejora la relación entre personas de distintas culturas y de la convivencia?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional, muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo, producen una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Considera que en este centro es así? ¿Ha mejorado la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste?

LA INCLUSIÓN DE LAS TIC

¿Cree que el aprendizaje de los chicos y las chicas aumenta gracias a las TIC? ¿Y al hecho de ser Comunidad de Aprendizaje, es decir, de que las familias puedan participar más, que se hagan grupos interactivos, tertulias, que las familias puedan aprender en los cursos...? ¿Por qué?

El hecho de que en el colegio se hagan Grupos Interactivos y que se trabaje con las TIC en el aula, ¿ha producido cambios en su familia? ¿Ha cambiado algo en su casa? *(Profundizar si ha observado cambios en su hijo/s, si se motiva/n más, si aprende/n más...)*

¿Qué nuevas formas de comunicación procura el hecho de ser un colegio que trabaja con la inclusión de las TIC? *(Blog del colegio, Facebook...)*

POSIBILIDADES PARA CENTROS DE EXTRARRADIO

¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y de contar con tecnología en el aula, hace que los niños y niñas tengan más oportunidades?

¿Considera que la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite nuevas oportunidades, cambiar cosas de la vida de los niños/as y también de las familias...?

¿Qué se ha transformado en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Considera que el cambio que se está dando en el colegio es indispensable en un barrio como el de Campclar, es decir, que da más opciones a los niños y a las niñas y a las familias? ¿Por qué?

¿Cree que los centros educativos en entornos de extrarradio se encuentran en situación de desigualdad o pueden tener más problemáticas o conflictos que otras escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué? *(Por ejemplo, que la escuela, las familias, etc. cuenten con menos recursos, estar más aislados...)*

1.3. Voluntariado del centro educativo

¿Desde cuándo está participando en la Escola Mediterrani?

¿Cómo participa? ¿Qué actividades desarrolla?

¿Qué/Quién le impulsó para empezar a participar en el colegio?

¿Qué opina en relación a la organización del colegio como Comunidad de Aprendizaje? ¿Y de la incorporación de las TIC en el aprendizaje *(por ejemplo, en Grupos Interactivos)*?

¿Qué beneficios cree que genera la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela?

¿Qué repercusiones considera que tiene para el alumnado este funcionamiento de la escuela? ¿Y el hecho que usted participe?

Me consta que en el centro existen personas gitanas (como la mayoría del alumnado del centro) que participan activamente. ¿Cree que es importante? ¿Por qué? Quizás me podría poner algún ejemplo.

¿Cree que el aprendizaje de los chicos y las chicas aumenta gracias a las TIC?
¿Y al hecho de ser Comunidad de Aprendizaje? ¿Por qué?

¿Cómo valora la apertura del centro a la comunidad? ¿Cree que mejora la relación entre personas de distintas culturas y de la convivencia?

Las investigaciones relevantes a nivel internacional muestran que la implicación y participación de la comunidad en el centro educativo producen una mejora en el aprendizaje de los chicos y chicas pero también en la convivencia. ¿Percibe que en esta escuela es así? Es decir, ¿ha podido observar si ha mejorado la cohesión social las relaciones entre los niños y niñas y la convivencia del centro a raíz de la implicación de la comunidad en éste?

¿De qué manera cree que el trabajo realizado en el centro, a partir de la participación de la comunidad y de la inclusión de las TIC, contribuye a la superación de desigualdades?

¿Considera que la transformación producida en el centro trasciende al entorno y permite superar desigualdades?

¿Conoce si se han producido cambios en el entorno a partir de la transformación del centro educativo?

¿Considera que las TIC son indispensables en un centro situado en una zona de extrarradio? ¿Por qué?

¿Cree que los centros educativos situados en zonas de extrarradio se encuentran en situación de desigualdad de algún tipo frente a escuelas situadas en otros entornos? ¿Por qué?

2. Relatos comunicativos de vida

Se pretenden realizar 22 relatos comunicativos de vida al alumnado que durante el curso 2012-2013 ha cursado 3º de primaria en la Escola Mediterrani.

EL CENTRO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

¿Te gusta tu colegio?

¿Qué cosas de todas las que se hacen en la escuela son las que más te gustan?

¿Crees que se aprende mejor que en otras escuelas? ¿Por qué?

¿Qué cosas pasan en el aula y en otros lugares de la escuela que crees que son las que más te ayudan a aprender?

LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Sé que vuestro colegio es una comunidad de aprendizaje y que hacéis Grupos Interactivos.

¿Cómo os organizáis en la clase para los Grupos Interactivos? *(Por ejemplo ¿cómo os sentáis?, ¿cómo hacéis los grupos? El niño/a tendrá que explicar si los grupos son homogéneos o heterogéneos, si se aprovecha para sacar a niños/as del aula por niveles o ritmos de aprendizaje, etc.)*

¿Qué es lo que más te gusta de hacer Grupos Interactivos?

¿Aprendes más? ¿Por qué crees que aprendes más? *(Si saca mejores notas, si ha mejorado en alguna asignatura en concreto (lengua, matemáticas, inglés, informática). Profundizar en si tiene mayores expectativas y si ha notado que tiene más ganas de estudiar y de venir a la escuela, si hace los deberes en casa, etc.)*

En los Grupos Interactivos, ¿Te portas mejor con tus compañeros y compañeras? ¿Crees que eres más solidario/a? ¿Te ayudan en las actividades para que aprendas más? ¿Cómo lo hacen?

¿En la escuela os hablan de que todos los niños y las niñas tenéis que ayudaros entre vosotros? ¿Cómo os lo enseñan? Si a algún niño/a le cuesta hacer algo, ¿se le ayuda? ¿Quiénes le ayudan?

¿Hay algún niño/a en tu clase, a quién le cueste más hacer las tareas? ¿Le ayudas? ¿Cómo?

Cuando hacéis Grupos Interactivos, además de la profesora, ¿vienen otras personas a ayudaros? ¿Qué personas participan? ¿Son familia tuya o de tus compañeras y compañeros? ¿Qué hacen ellos? ¿Podrías ponerme algún ejemplo?

¿Te gusta que vengan personas voluntarias al colegio? ¿Por qué? ¿Crees que es mejor para vosotros/as?

¿Crees que te ayudan a aprender más? ¿Te gusta que te ayuden? ¿Cómo lo hacen?

¿Crees que con su ayuda se aprende mejor? ¿Por qué?

LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL AULA

Sé que en vuestra clase, hacéis algunas actividades con ordenadores. ¿Cuándo los usáis? ¿Cómo lo hacéis?

¿Te gusta trabajar con los ordenadores en la clase? ¿Por qué? ¿Crees que aprendéis más?

¿Os ayuda alguien cuando hacéis actividades con el ordenador? ¿Os gusta que os ayuden? ¿Os ayudáis también entre los compañeros y compañeras?

¿Crees que en un barrio como el de Campclar, es importante tener tecnología? ¿Por qué? ¿Qué te permite?

¿Usas las tecnologías en tu casa? ¿Cómo? ¿Quién las usa en tu casa?

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Desde que los familiares y otras personas voluntarias pueden entrar en la clase para ayudaros ¿has mejorado o tus compañeros/as han mejorado en alguna asignatura? *(Profundizar en si saca mejores notas, si trae los deberes hechos de casa. Si ha aumentado la participación del alumnado en el aula, si tiene mayores expectativas y más ganas de estudiar y de venir a la escuela, etc.)*

Cuando los familiares y otras personas voluntarias vienen a la escuela, ¿mejora la convivencia escolar? Es decir, ¿os portáis mejor? ¿Por qué? ¿Podrías ponerme un ejemplo? *(Profundizar en si mejora el ambiente de la escuela, si se han reducido los conflictos...)*

Cuando vienen personas a ayudaros en clase, ¿hay compañeros/as con necesidades especiales, que mejoran? ¿Por qué? Quizás podrías ponerme un ejemplo.

¿Cómo te sientes en clase cuando otras mujeres que no son las profesoras entran en clase para ayudaros? *(Profundizar en la superación de estereotipos de género y prejuicios racistas. Tal vez podrías contarme algún caso concreto de cómo ha cambiado la imagen de esas mujeres a partir de que empezaron a participar).*

¿Qué cosas crees que van mejor en la escuela desde que hay familiares y otras personas voluntarias que vienen a tu clase para ayudaros?

OTROS

¿Te gustaría seguir estudiando de mayor? ¿Qué te gustaría hacer o estudiar?

¿Qué cosas te gustaría que cambiasen en la escuela para que todos los niños y niñas aprendierais más?

Finalmente, además de las mejoras que hemos hablado, ¿se te ocurre alguna otra cosa que te gustaría mejorar de la escuela? ¿Podrías explicármela con un ejemplo?

3. Grupos de discusión comunicativos

Se pretenden realizar 2 grupos de discusión comunicativos con alumnado del tercer nivel de primaria.

APRENDIZAJE – GRUPOS INTERACTIVOS

Me consta que vuestro colegio es una Comunidad de Aprendizaje y que hacéis Grupos Interactivos.

¿Qué actividades hacéis?

¿Aprendéis más? ¿Por qué creéis que aprendéis más?

¿Qué cosas de Grupos Interactivos creéis que son buenas para que aprendáis más?

¿Las actividades os parecen más fáciles o más difíciles que cuando no hacéis grupos interactivos? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más os gusta de hacer Grupos Interactivos?

GRUPOS INTERACTIVOS CON TECNOLOGÍAS

Sé que en los Grupos Interactivos, hacéis actividades con ordenadores.

¿Os gusta trabajar con los ordenadores en la clase? ¿Por qué? ¿Creéis que aprendéis más?

¿Os ayuda alguien cuando hacéis actividades con el ordenador? ¿Os gusta que os ayuden? ¿Os ayudáis también entre los compañeros y compañeras?

¿Creéis que en un barrio como el de Campclar, es importante tener tecnología? ¿Por qué? ¿Qué os permite?

¿Usáis las tecnologías en vuestra casa? ¿Cómo? ¿Quién las usa en vuestra casa?

¿Qué preferís: una escuela como la vuestra que trabaja con grupos interactivos y con la tecnología en el aula o una que no se trabaje así? ¿Por qué?

¿Desde que en el colegio usáis más los ordenadores, en casa también?

CONVIVENCIA Y SOLIDARIDAD

¿Os gusta que haya niños y niñas de otras culturas en la escuela y en la clase?

¿Cómo es el ambiente de clase? ¿Cómo os lleváis los compañeros de la clase? ¿Y del grupo interactivo?

¿En Grupos Interactivos os ayudáis entre vosotros/as?

¿Cómo os ayudáis? ¿Os lo dice el voluntario/a o profesor/a?

¿Lo hacéis sin que os lo digan?

¿Qué pensáis de ayudar a otros niños/as? ¿Y de que os ayuden? ¿Es bueno? ¿Para quién?

¿Creéis que es importante que todos/as aprendan en el grupo? ¿Creéis que vosotros/as podéis hacer algo para que todos/as aprendan más? ¿Qué?

¿Trabajando juntos, en grupo, creéis que aprendéis más? ¿Por qué?

¿Creéis que trabajar juntos favorece que os ayudéis? ¿Y si os ayudáis aprendéis más?

¿Os pasa que a veces entendéis mejor algo cuando os lo explica un compañero/a que cuando lo explica el profesor/a o voluntario/a? ¿Por qué creéis que es?

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

También sé que en los grupos interactivos os ayudan personas voluntarias.

¿Os gusta que vengan estas personas voluntarias al colegio? ¿Por qué?

¿Qué hacen en la clase?

¿Creéis que os ayudan a aprender?

¿Os gusta que os ayuden? ¿Cómo lo hacen?

Sé que durante este curso ha venido voluntariado gitano a ayudaros en los Grupos Interactivos. ¿Os ha gustado? ¿Por qué? ¿Es importante para vosotros que entren personas que también son gitanas a la clase? ¿Por qué?

¿Participan también familiares de niños y niñas de la escuela?

¿Creéis que el hecho de que participen familiares y otras personas del barrio en la clase y en la escuela hace que sea mejor aprender? ¿Por qué?

¿Os gusta que las familias estén participando en la escuela? ¿Por qué?
¿Creéis que es mejor para vosotros/as?

OTROS

¿Qué cambiaríais del colegio o de vuestra clase para mejorarla?

¿Qué cosas os gustaría que cambiasen en la escuela para que todos los niños y niñas aprendierais más?

4. Observación comunicativa en el aula

El objetivo de esta observación es recoger actitudes, comportamientos, expresiones, habilidades y destrezas de los chicos/as de un nivel de ciclo superior (a concretar) en situación de participación o interacción en el aula.

Se tomarán notas de campo durante la observación, que se reelaborarán incluyendo detalles descriptivos y consideraciones o explicaciones complementarias.

Listado de temas o aspectos importantes a analizar:

- Interacción profesorado/alumnado/voluntariado
- Interacciones entre los chicos/as en su trabajo (Grupos Interactivos)
- Interacción entre los niños/as de distintas culturas, niveles de aprendizaje, etc.
- Cómo se resuelven las situaciones de aprendizaje
- Interacción entre el alumnado y el voluntariado (especialmente, si se trata de personas de minorías étnicas y/o familiares de alumnos/as)

- Muestras de solidaridad
- Interacción con las TIC: cómo usan los ordenadores.
- Diálogo
- Creación de sentido
- Ambiente general de trabajo
- Convivencia
- Metodologías utilizadas
- Aprendizaje instrumental

ANNEX 2. RECULL PREMSA ESCOLA MEDITERRANI

A continuació presentem un recull dels diversos mitjans de comunicació que s'han fet ressò de la transformació i dels canvis produïts a l'Escola Mediterrani, incloent els enllaços a les diverses notícies i reportatges.

AGÈNCIA FRANCE PRESS (11/12/2013):

- PUBLICAT AL DIARI L'EXPRESS:

http://www.lexpress.fr/actualites/1/monde/espagne-contre-l-echec-scolaire-des-parents-gitans-a-l-ecole-de-leurs-enfants_1306878.html

- PUBLICAT AL DIARI LIBERATION:

http://www.liberation.fr/monde/2013/12/11/espagne-contre-l-echec-scolaire-des-parents-gitans-a-l-ecole-de-leurs-enfants_965755

- PUBLICAT A ACTUALITÉ 24 HEURES:

<http://www.actualite24h.com/actualites/espagne-contre-l-echec-scolaire-des-parents-gitans-l-ecole-leurs-enfants>

- PUBLICAT A 5 MINUTES:

<http://5minutes.rtl.lu/fr/actualite/international//493817.html/rss/>

- PUBLICAT A LE NOUVEL OBSERVATEUR:

<http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20131211.AFP4848/espagne-contre-l-echec-scolaire-des-parents-gitans-a-l-ecole-de-leurs-enfants.html>

- PUBLICAT A TUNISIE PRESSE RÉGIONALE:

<http://www.regionalpress.com/tn/2013/12/11/espagne-contre-l-echec-scolaire-des-parents-gitans-l-ecole-de-leurs-enfants/>

- PUBLICAT A YAHOO! ACTUALITÉS FRANCE:

<http://fr.news.yahoo.com/espagne-contre-l-39-%C3%A9chec-scolaire-parents-gitans-143627218.html>

TELENOTÍCIES COMARQUES TV3 [MINUT 03:10] (03/12/2013):

<http://www.tv3.cat/3alacarta/#/videos/4795051>
<http://www.youtube.com/watch?v=oEvRvxVetXY&list=UUnzFBmpjHFgWnmvHsT77xRA>
[A](#)

TELEVISIÓ LOCAL TAC 12 (03/01/2014):

<http://tac12.xiptv.cat/la-setmana-camp-de-tarragona/capitol/pares-i-estudiants>

DIARI DE TARRAGONA (21/01/2014):

http://www.diaridetarragona.com/noticia.php?id=17165#.Ut91fmXo0_M.email

DIARI ARA (09/02/2014):

http://www.ara.cat/especials/araensensortim/lespai-teatre-presopogut-sentir_0_1080492222.html

L'INFORMATIU TV1 [MINUT 10:25] (13/02/2014):

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/informatiu/informatiu-13-02-2014/2395366/>
<http://www.youtube.com/watch?v=pl4NFIFLnms&list=UUnzFBmpjHFgWnmvHsT77xRA>

HOY POR HOY CADENA SER (18/02/2014):

http://www.cadenaser.com/sociedad/audios/noemi-ademas-mejorar-aprendizaje-clima-casa-escuela-mejora/csrsrpor/20140218csrsrsoc_10/Aes/

ANTENA 3 NOTÍCIAS [MINUT 28:30] (25/03/2014):

http://www.atresplayer.com/television/noticias/antena-3/noticias-1/2014/Marzo/dia-25-adolfo-surez-recibe-ltimo-adis-catedral-vila_2014032500193.html

LA VANGUARDIA (02/04/2014)

<http://www.lavanguardia.com/local/tarragona/20140402/54405347832/escuela-tarragona-absentismo-padres.html>

LA SEXTA NOTICIAS (04/05/2014)

http://www.lasexta.com/noticias/sociedad/colegio-tarragona-rebaja-absentismo-escolar-juntando-padres-hijos-aulas_2014050400096.html