

Importància de la creació de comunitats d'aprenentatge

Zinka Carandell/ Olga Esteve / Lucrecia Keim / Ángela Carretero

El context en la comunitat d'aprenentatge com a base per a la co-construcció de coneixement

En el marc del socioconstructivisme s'entén per context el fenomen mental que fa que cada persona quan parla o escolta aprofiti cada acte de comunicació per a entendre la informació i el que li comuniquen els altres (Mercer 2000). Aquest procés consisteix bàsicament en vincular allò nou amb el que ja és conegut, tot oferint així una base comuna per a tots els interlocutors. Conseqüentment els interlocutors creen junts el context. Només d'aquesta manera la comunicació transcorre amb èxit i s'evita que "es mantingui un diàleg de sords". En l'ensenyament en les comunitats d'aprenentatge, la construcció d'un context comú és determinant per tal que sorgeixi la comunicació i per consegüent una entesa comuna (shared understanding: Mercer, 2000). La interacció que es produeix en aquest context estimula de forma productiva els processos reflexius i en conseqüència també l'aprenentatge.

Per a crear o construir un context d'aquest tipus és necessari tenir en compte els següents aspectes clau (Mercer, 2000):

- **Xarxes mentals** en el grup d'aprenentatge: Amb qüestions com "Anem a veure què entenem nosaltres pel terme..." a poc a poc s'aconsegueix una entesa comuna si a partir de les respostes i de les maneres de veure comunes es construeix una interpretació compartida per tots. Construir conjuntament recolza el procés de creació en unes xarxes mentals o intel·lectuals que s'entenen solament en la corresponent comunitat d'aprenentatge.
- **Identitat del grup:** Quan es fomenten les xarxes i consegüentment els processos intermentals, s'arriba progressivament a una identitat de grup que contribueix de forma crucial a aconseguir un ambient de confiança. En aquest procés es crea a poc a poc un discurs característic del grup corresponent que porta a la formació de la identitat del grup i al mateix temps la fa visible.
- Això ho demostren algunes banalitats com, per exemple, el fet que un grup utilitza cada vegada més argot del seu context. En el cas del grup "Alemany com a llengua estrangera" es va utilitzar la paraula *Schubladendenken* ("pensar en compartiments estancs") per a caracteritzar un enfocament obstinat, o també la paraula *Erschütterungskrise* ("crisi renovadora") per a referir-se al temps en el qual un comença a qüestionar-se, etc. Cada grup mostra un discurs propi que marca la seva identitat.
- **Pensament dialògic:** Quan es demana als aprenents que verbalitzin els seus pensaments i que fonamentin els seus enfocaments i decisions, s'estimula un pensament dialògic que es caracteritza per l'aptitud d'abordar un tema des de diversos punts de vista. Hom experimenta que pot parlar sobre el mateix tema amb diverses persones sense estar-hi necessàriament d'acord: "*realize that people can adress an issue without necessarily agreeing with each other*" (Nyikos & Hashimoto, 1997). Aquest procés contribueix de manera crucial a una forma de pensar críticament. Una possible tècnica per a estimular el pensament dialògic és l'ús d'un discurs explorador (vegeu més endavant).
- **Responsabilitat compartida:** Quan s'ha garantit aquesta base de confiança, el grup aconsegueix també interaccionar responsablement i adoptar cada vegada més el paper d'expert. El canvi de rols (aprenent com a expert, formador com a aprenent) no

solament crea empatia i obre el camí a la relació simètrica, sinó que també, i sobretot, estimula la consciència de les diferents posicions, experiències i punts de vista. Quan les pròpies consideracions són **fonamentades, justificades i argumentades** s'incentiva el procés d'aprenentatge. A més, acceptant responsabilitat, hom pot augmentar la seva seguretat i, finalment, la seva autonomia.

Del que hem dit fins ara es desprèn que el llenguatge serveix per a transformar el pensament individual en reflexions i accions col·lectives enriquint d'aquesta manera el procés de reflexió individual. De tot això es dedueix la importància del paper del formador, de la manera com aquest actua dins d'un grup.

(Vegeu al respecte Perfil del formador – VESET)

Referències bibliogràfiques

- ROGOFF, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* [Vol. 2, *Handbook of Child Psychology* (5th ed.), W. Damon (Ed.)] pp. 679-744. New York: Wiley.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MERCER, N. (1994), *La construcción guiada del pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- MERCER, N. (2000), *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- NYIKOS, M. & HASHIMOTO, R. (1997), "Constructivist theory applied to collaborative learning in teaching education: in search of ZPD", *Modern Language Journal*, nº 81, 506-517.
- OXFORD, R. (1997), "Constructivism: shape-shifting, substance and teacher education applications", *Peabody Journal of education*, nº 72, 35-66.
- VYGOTSKY, L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass), Harvard University Press.