

La gestió del treball autònom per part de l'estudiant

Luis A. Branda

MARIA MONTESSORI, la primera dona que es graduà a Itàlia amb una llicenciatura en Medicina. Enguany es commemora el 110 aniversari de la fundació a Roma d'una escola d'ensenyament especial. Maria Montessori desenvolupà l'Escola Nova i Activa, l'element principal de la qual és el respecte pel creixement natural de la infantesa.

FRANÇESC FERRER I GUÀRDIA. De retorn a Barcelona del seu exili, creà —fa també 110 anys— escoles especials, amb compromís social, basades en la confiança i la solidaritat, i publicà l'important *Butlletí de l'Escola Moderna*.

JOHN DEWEY, filòsof i activista en la causa dels drets humans, va promoure conceptes com ara que els nens i els adults són éssers actius, l'aprenentatge dels quals sorgeix de situacions quotidianes. Es pot considerar un precursor de l'aprenentatge basat en problemes.

PAULO FREIRE, autor de dues frases molt rellevants en aquesta conferència: «L'educació ha de començar per la superació de la contradicció educador-educant» i «s'ha de fonamentar en la conciliació dels seus pols, de tal manera que ambdós esdevinguin, simultàniament, educadors i educands».

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL, fundador —fa ja gairebé noranta anys— de l'escola Summerhill, basada en el seu concepte que l'educació ha de ser una tasca de comprensió que ha de procurar satisfer les necessitats d'aprenentatge de l'alumne sense l'autoritarisme del mestre.

ANTÓN SEMIÓNOVICH MAKARENKO. En el seu llibre *Poema pedagògic* relata de manera magistral els principis en què considera que s'ha d'assentar la pedagogia: la col·lectivitat, el treball socialment productiu i la figura carismàtica de l'educador.

JEAN PIAGET. La seva concepció constructivista es basa en el fet que el coneixement no es pot implantar des de fora sinó que l'estudiant l'ha de reconstruir a través de la interacció entre les seves idees prèvies i les seves activitats transformadores de l'entorn.

CÉLESTIN FREINET. Va fer una contribució fonamental al concepte de *treball cooperatiu*, que a més superava l'àmbit de l'aula; també va promoure l'aprenentatge de la lectura basada en els textos lliures de nens i nenes, textos que els mateixos nens elaboraven sense tema o temps prefixat pel mestre.

L'element d'unió de tots aquests pioners de l'educació, i de molts altres, independentment de la teoria pedagògica que van desenvolupar, és que les seves idees estan arrelades en la creença i la pràctica d'un aprenentatge centrat en l'estudiant. La literatura ha estat profusa a l'hora d'explicitar què significa l'aprenentatge centrat en l'estudiant i s'han encunyat diversos termes.

El tema de l'UNIVEST2011 és «Aprentatge autogestionat», i relacionats amb aquest tema, al voltant de l'estratègia d'aprenentatge centrada en l'estudiant, se'n poden trobar d'altres que inclouen l'aprenentatge autogestionat assistit, l'autoaprenentatge dirigit, l'aprenentatge autodirigit, l'aprenentatge autoregulat i l'aprenentatge intervingut.

Els autors que proposen cada una d'aquestes estratègies afirmen que la que ells han desenvolupat es basa en el concepte de l'autonomia de l'estudiant en el seu aprenentatge, tot i que en alguns casos aquestes estratègies semblen únicament variacions no significatives d'una cosa semblant, i l'èmfasi en aquesta autonomia de vegades és molt discutible, com passa en el cas de l'autoaprenentatge dirigit i l'aprenentatge intervingut.

Tanmateix, sembla que l'aprenentatge autogestionat i les seves varietats són el Nord cap a on sempre assenyala, siguem on siguem en la nostra pedagogia, la brúixola de navegació educacional.

Gerald Grow, en les seves publicacions sobre aprenentatge autodirigit, com ara el *Teaching Learners to be self-directed* (1991, revisat i disponible en la data d'aquest congrés a <http://www.longleaf.net/ggrow/>), indica que el concepte de *treball autodirigit* permetrà a la persona identificar què vol aprendre, formular plans per dur a terme l'aprenentatge, identificar recursos d'aprenentatge tant personals com materials, desenvolupar estratègies per dur a terme l'aprenentatge (que inclouen establir objectius, monitoritzar, gestionar el temps), avaluar els resultats de l'aprenentatge, avaluar el procés d'aprenentatge i, a més, gaudir del procés d'aprenentatge.

Amb cert sentit de l'humor, Gerald Grow recomana que s'imprimeixi un rètol que apareix a la seva pàgina web i que s'utilitzi per fer-ne un esprai de *self-direction*. Segurament, aquesta recomanació humorística de Gerald Grow pretén transmetre el missatge que l'aprenentatge autogestionat, o les seves variants, no és quelcom que ve envasat i que no es transmet fàcilment i està disponible, com passa amb un esprai d'ús personal o domèstic.

Broma a part, l'experiència de la majoria de nosaltres és que el desenvolupament d'habilitats d'aprenentatge autogestionat és una cosa complexa que no es transmet per osmosi i el fet que sigui multifactorial ho fa més difícil encara.

M'he basat en part en el que descriuen Gerald Grow i Philip Candy en el seu llibre *Self-direction for lifelong learning*, un llibre que si bé es va publicar fa vint anys, encara es pot considerar un referent per a molts conceptes bàsics de l'aprenentatge autogestionat. He integrat a les reflexions que compartiré la meua experiència com a docent per presentar-vos certes relacions entre l'estudiant i el docent en el continu que va des de l'aprenentatge dependent fins a l'autodirigit.

Quan l'estudiant depèn del docent, el seu paper és ser l'autoritat i l'entrenador; és també la font fonamental o única del coneixement i les seves contribucions a l'ensenyament es fan en forma de classes expositives o instructives.

En la fase de l'estudiant interessat, el docent és un motivador i guia; la seva contribució a l'aprenentatge de l'estudiant són classes magistrals —no expositives— que integren el seu coneixement i experiència en l'àrea. El docent estableix els objectius que l'estudiant ha de complir i també les estratègies que ho han de fer possible.

Quan l'estudiant està involucrat en el seu aprenentatge, el docent actua com a facilitador i organitza activitats de discussió i projectes de grup.

En l'aprenentatge autodirigit el docent actua com a consultor en les activitats pràctiques i el treball individual i grupal.

Considero que és important distingir entre l'aprenentatge autodirigit o autogestionat i el fet de ser autodidacte. Es troben exemples d'autodidactes en moltes publicacions, inclòs el magnífic llibre de G. L. Craik, *La recerca del coneixement en circumstàncies desfavorables*. En aquest llibre, publicat fa més d'un segle i mig —la meua còpia és de 1844—, Craik relata com un nombre bastant alt d'eminències en l'àrea de les humanitats, la filosofia i les ciències van ser capaços d'adquirir i generar coneixements sent autodidactes.

Sens dubte, parlar de les diferents varietats d'aprenentatge autogestionat requereix considerar com el comportament dels diversos protagonistes i el seu entorn contribueix a delinear el panorama. Aquests elements, si no es controlen, fan que l'aprenentatge autogestionat sigui només un vel pintat.

Partim de l'acord en el qual el protagonista principal ha de ser l'estudiant.

Tot i que preguntar-se quina és la qualitat de l'educació que l'estudiant rep no és gaire nou, l'actualització dels resultats a partir d'enquestes recents ha de ser font de reflexió per fomentar el canvi.

La Universitat Politècnica de València, a través del seu Centre de Gestió de la Qualitat i del Canvi, juntament amb l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) i el Ministeri d'Educació i Ciència d'Espanya, ha publicat el 2007 un informe resultat d'enquestes a graduats de moltes universitats espanyoles. En aquest informe es van fer preguntes relacionades amb els mètodes d'aprenentatge i sobre en què posava l'èmfasi la carrera que els estudiants cursaven. S'hi incloïen preguntes sobre l'èmfasi que les carreres posaven en la participació en projectes de recerca, en l'aprenentatge basat en projectes o en problemes, en els coneixements pràctics i metodològics, en les teories, conceptes i paradigmes, i en el fet que el professor fos la font principal del coneixement o no.

Els resultats d'aquest estudi, juntament amb els de l'estudi comparatiu de les universitats europees conegut com el *Teichler Report*, mostren on perceben els graduats del sistema d'ensenyament espanyol que se situa l'ensenyament a Espanya.

Els resultats comparatius mostren que les universitats espanyoles se situen per sobre de la mitjana en relació amb l'èmfasi en el coneixement, l'èmfasi en l'assistència a classe i en el professor com a font principal del coneixement.

Comparades amb la resta de les universitats europees, les universitats espanyoles es troben per sota de la mitjana en l'aprenentatge basat en projectes, l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge independent i l'èmfasi en les habilitats de treballar en equip. El cor de totes aquestes estratègies d'aprenentatge és l'aprenentatge autodirigit o autogestionat.

És força freqüent sentir dir als docents que els estudiants no estan motivats i que, per tant, introduir programes en els quals els mateixos estudiants han de ser els responsables principals del seu aprenentatge no funciona. Tanmateix, els programes que han mostrat motivar l'estudiant són aquells que han inclòs estratègies en què l'estudiant pot veure la rellevància que té el seu aprenentatge. Una d'aquestes estratègies és l'aprenentatge basat en problemes i, per extensió, l'aprenentatge basat en projectes. La literatura que publica estudis comparatius entre el currículum convencional basat fonamentalment en classes expositives i l'aprenentatge basat en problemes és extensa i, de vegades, confusa. Però, si hi ha una cosa en la qual hi ha acord, és en el fet que l'aprenentatge basat en problemes ha incrementat la motivació de l'estudiant. La utilització de situacions en les quals l'estudiant pot veure l'aplicació del coneixement i la necessitat d'aprendre principis i conceptes aplicables a altres situacions o problemes, sembla haver estat l'element fonamental a l'hora d'incrementar la motivació; també trobem força literatura que defensa que l'aprenentatge basat en problemes planteja més desafiaments i fa gaudir més del procés. Cal recordar, a més, que el cor de l'aprenentatge basat en problemes és l'aprenentatge autodirigit, i no l'autoaprenentatge dirigit, el qual no sorprèn que no mostri un increment de la motivació.

El paper que determinats factors extrínsecs poden tenir en la motivació de l'estudiant ha estat discutit àmpliament, inclòs el possible paper que té l'avaluació i els incentius, com ara els premis. El paper que tenen els incentius continua sent un tema discutible i encara són rellevants les qüestions plantejades ja fa diversos anys sobre aquest tema a l'excel·lent article de Lepper, Green i Nisbett «Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward», publicat en el *Journal of Personality and Social Psychology*.

L'actitud dels professors en ensenyament superior ha anat canviant, però continua sent, sens dubte, un factor fonamental en l'aprenentatge de l'estudiant.

Hem anat d'una severitat que recorda la manera com s'il·lustrava Déu en molts quadres del Renaixement —com un Déu sever però benèvol— a una imatge benèvola. Si bé tot això es podria considerar exagerat, fàcilment es poden trobar docents amb cada una de les actituds esmentades, i el fonamental és preguntar-se quina d'elles és la més adequada per fomentar l'aprenentatge autogestionat. Fins i tot l'actitud de benevolència, que es podria considerar la més adequada, es pot manifestar encara retenint l'autoritat del docent en el procés d'aprenentatge de l'estudiant.

Es podrien formular una sèrie de preguntes relacionades amb alguns aspectes de l'actitud i el comportament dels docents que segurament impacten en el desenvolupament d'un aprenentatge autogestionat.

Som tolerants els docents a la falta de conformisme de l'estudiant?

El poema de Robert Frost, «The road not taken» és una impugnació al conformisme:

Dos camins divergien al bosc,
I jo, jo vaig prendre el menys trillat,
I això ho va canviar tot.

Som capaços els docents de desenvolupar una tolerància racional al fet que l'estudiant no segueixi el camí més trillat, particularment el que vam establir nosaltres mateixos com el més adequat? I hem de preguntar, adequat per a qui?

Quan les idees expressades per l'estudiant no s'ajusten a les nostres, en quin grau les acceptem i acompanyem l'estudiant en el procés de fer-ne l'anàlisi crítica?

Si bé no hi ha una única resposta a les preguntes prèvies, s'han de tenir en compte en la recerca de respostes adequades, ja que poden ser la base de la reflexió sobre com la nostra actitud docent impacta en l'aprenentatge autogestionat i la gestió del treball autònom per part de l'estudiant.

Als pares ens és familiar dur a terme tasques quotidianes sovint amb la nostra progènie, com ara portar-los a la parada de l'autocar per anar al col·legi. En general, sortim amb temps suficient, però la nostra criatura es deté a recollir aquesta pedreta tan atractiva que ha trobat al camí, o aquestes fulles dels arbres tan vistoses. La nostra meta és clara i encara que tinguem temps suficient, inclòs el que la nostra criatura necessita per satisfer el seu desig, l'urgim amb els *au va!*, *som-hi!*, *perdre l'autocar*. Hassin, en el seu article, «Being open minded without knowing why: Evidence from nonconscious goal pursuit», publicat a *Social Cognition*, assenyala que aquest *unconscious goal pursuit* ens lliga a les experiències del passat i és una barrera per adaptar-nos ràpidament a circumstàncies noves. Hassin indica, a més, que l'entorn en què vivim és complicat i dinàmic i, per tant, per poder moure'ns del present al futur hem d'anar més enllà de les nostres experiències i adaptar-nos per fer canvis i adaptacions ràpids a noves circumstàncies. Aquestes reflexions han de ser part de les nostres consideracions en el plantejament de com l'estudiant ha d'arribar a complir objectius dins de les limitacions temporals, però amb una ment oberta a un alt grau de flexibilitat que pot o no ser part dels nostres plans docents.

¿Hauríem de considerar, com a professors, que no només l'aprenentatge autogestionat és compatible amb un camí cap a l'excel·lència, sinó que fins i tot és el camí? El diàleg següent d'un estudiant amb el seu professor en una universitat local, que diu fomentar l'aprenentatge autogestionat, és il·lustratiu de com estudiants que

volen aprendre una cosa que els interessa, independent de si serà o no part de l'examen, poden sentir-se desil·lusionats.

Estudiant: «Professor, el que vam llegir al llibre de text i la informació que apareix en el Moodle de la unitat sembla que es contradiuen. Ens ho podria aclarir?»

Professor: «No has de saber això ara.»

Estudiant: «Però..., ens agradaria saber-ho.»

Professor: «No! Esteu anant més enllà del que jo espero que sapigueu.»

Caldria afegir-hi, «...per a l'examen?»

Alguns programes universitaris que han implementat programes basats en un aprenentatge autogestionat, esperen que els estudiants siguin els que facin la recerca d'informació rellevant del que estan estudiant; és a dir, no se'ls proporciona bibliografia perquè desenvolupin habilitats de recerca i anàlisi crítica de la informació de manera autònoma. Tanmateix, en aquesta mateixa institució, els estudiants han trobat que poden persuadir alguns professors perquè els facilitin els apunts de classe o una còpia de les seves presentacions, per tal de garantir-los bons resultats en els exàmens. Aquesta complicitat no només resulta en un aprenentatge restringit, sinó també dependent.

També se sent dir als docents que els estudiants, quan comencen la carrera universitària, no saben res del tema de què tracta una assignatura determinada. Això inclou tant el coneixement previ com les experiències. Sembla que hi ha la consideració que els caps dels estudiants són com ampolles buides; algunes de més atractives que d'altres, però totes buides, i que el rol del docent és omplir-les amb coneixements.

El coneixement previ existeix, els estudiants probablement el tenen desordenat, segurament incomplet i possiblement erroni; però els seus caps no són ampolles buides. El docent ha de facilitar l'increment, l'organització i la correcció d'aquest coneixement.

En diversos programes que utilitzen estratègies d'aprenentatge autogestionat, com és el cas de l'aprenentatge basat en problemes, s'ha mostrat que les intervencions del docent com a tutor facilitador s'ubiquen en dues coordenades. Al llarg de l'eix horitzontal les intervencions del tutor s'estenen des de l'extrem de la intervenció autoritària, fins a l'extrem de la intervenció facilitadora. Entre aquests dos extrems el tutor dirigeix, informa, confronta, desafia, dedueix, comparteix. En un eix vertical, les intervencions del tutor resulten accions centrades en l'estudiant o centrades en el tutor mateix. L'aplicació d'aquest model a l'autoavaluació del tutor ha proporcionat la base per fer una anàlisi reflexiva del grau de coherència que té el seu comportament amb l'aprenentatge autogestionat.

En aquest model, es poden identificar àrees corresponents al que es podrien denominar intervencions jeràrquiques o relacionades amb l'autonomia de l'estudiant en el seu aprenentatge.

És evident que hi ha molts altres factors que tenen un paper important en el desenvolupament d'habilitats d'aprenentatge autogestionat, com són els altres estudiants dins d'un mateix programa i l'avaluació. M'agradaria esmentar-ne breument un més que considero clau i que pot facilitar o entorpir el desenvolupament de l'autonomia de l'estudiant: l'entorn. L'entorn social i cultural dins del qual l'estudiant aprèn sovint no és l'adequat perquè l'estudiant sigui el protagonista i principal responsable del seu aprenentatge.

Potser cal que ens fem unes últimes preguntes:

Quin és el missatge que reben els joves en entrar a la universitat; quin paper tenen els pares? Els consideren responsables? Consideren que són capaços de fer algunes tasques relacionades amb la seva carrera, com ara la matriculació? Això ha de ser motiu de reflexió, perquè en aquests moments i en aquest entorn, en una facultat de Medicina la participació dels pares en el procés de matriculació de l'estudiant, és a dir, en el fet d'emplenar el full de matriculació, representa al voltant del setanta per cent.

Perquè l'estudiant desenvolupi habilitats que li permetin dur a terme un aprenentatge autogestionat hem de fer front a diversos factors que de manera pràctica, no teòrica, s'han de controlar per tal que això sigui possible. Partint del punt de vista que hi ha un consens perquè es promogui la gestió del treball autònom per part de l'estudiant, estem tots preparats per dur-lo a terme?