

L'APRENTATGE COOPERATIU I L'AVALUACIÓ CONTINUADA: LA IMPLICACIÓ DE L'ESTUDIANT EN EL SEU APRENTATGE I EN EL DELS SEUS COMPANYS I L'AJUT DEL DOCENT AL LLARG DE TOT EL PROCÉS.

Ariadna Leonart Sitjar
Universitat de Girona
ariadna.leonart@udg.edu

Resum

L'experiència que presentem implica introduir, a l'assignatura anual de primer curs dels estudis de mestre, Psicologia de l'educació i del desenvolupament en l'edat escolar, amb 87 estudiants, de l'especialitat de primària i musical, matriculats el curs 2008-2009, l'aprenentatge cooperatiu, com a metodologia didàctica, i l'avaluació continuada, amb l'ús del portfoli d'aprenentatge del grup cooperatiu, com a instrument pel seguiment i millora del procés d'aprenentatge grupal i individual, amb les ajudes contingents del docent.

Els objectius concrets que perseguïem amb la nostra experiència eren:

- Aconseguir una major implicació de l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge i en el dels companys, entenent que la seva participació activa és insubstituïble pel procés de construcció del coneixement.
- Partir dels coneixements previs dels estudiants i utilitzar-los durant el procés de construcció de coneixement, ja que són l'element clau amb els que ells llegeixen i interpreten els nous continguts d'aprenentatge.
- Possibilitar i propiciar la construcció dels coneixements a partir de l'intercanvi, del diàleg amb un mateix, amb els companys (en parelles, en petit i gran grup) i amb el docent.
- Dotar el coneixement de funcionalitat: Aplicar, el contingut d'aprenentatge construït, a casos que ens acostin a la realitat professional vinculada als estudis.
- Construir xarxes de coneixement: Fer sempre present, en cada nova situació, allò que hem après anteriorment.
- Assumir la responsabilitat personal i individual, que queda reflectida en el portfoli amb les tasques d'aprenentatge/avaluació individuals i grupals.
- Transformar el paper del docent de transmissor a discutidor, matisador, interrogador, aclaridor.
- Acompanyar a cada estudiant en el seu procés d'aprenentatge: amb continus feed-backs i oferint-los noves oportunitats per aprendre i millorar.
- Augmentar la motivació de l'estudiant per l'aprenentatge amb les diferents actuacions assenyalades en els objectius precedents.
- Promoure el desenvolupament de competències tal com: l'anàlisi de la realitat, a través de coneixements disciplinars, adquirir habilitats en les relacions interpersonals, estratègies d'aprenentatge, etc.

COMUNICACIÓ

Introducció

L'experiència que presentem, en la present comunicació, implica implementar dos elements innovadors en l'assignatura anual de primer curs dels estudis de mestre, Psicologia de l'educació i del desenvolupament en l'edat escolar. Un dels elements era introduir l'aprenentatge cooperatiu amb l'ús, fonamentalment, del trencaclosques o jigsaw com a estratègia didàctica, i l'altre fer que l'avaluació de l'aprenentatge fos primordialment avaluació continuada, a través de l'ús del portfoli d'aprenentatge del grup cooperatiu, com a instrument pel seguiment i millora del procés d'aprenentatge grupal i individual, amb les ajudes contingents del docent, és a dir, amb una orientació clarament formativa.

Fonaments teòrics de l'experiència

Des de la psicologia de l'educació assumim la concepció constructivista del procés d'aprenentatge i d'ensenyament (Coll et al., 1997, Coll (coord.) 2004), aquesta perspectiva entén l'aprenentatge com un procés de construcció del coneixement que suposa de manera indissociable una vessant individual, l'activitat mental de l'aprenent, i una vessant social que es tradueix en dos principis: educar és socialitzar, és a dir, apropiat-se dels coneixements construïts socialment en un moment donat, i educar és un fet social ja que implica, de manera ineludible, l'ajut dels altres, són els altres els que en apropen a aquest coneixement i ens possibiliten el seu aprenentatge.

Tenint present aquests principis la concepció constructivista assenyalava tota una sèrie de condicionants de l'aprenentatge i de característiques que ha de tenir l'aprenentatge per tenir valor, és a dir, per permetre al subjecte veure d'una altra manera la realitat, actuar-hi, etc., a conseqüència d'haver modificat la seva estructura cognitiva.

Un dels condicionants de l'aprenentatge són els coneixements previs sobre el contingut d'aprenentatge, ningú nega que els estudiants universitaris arriben a les nostres aules amb coneixements previs sobre allò que volem treballar, una altra cosa és què en fem d'aquests coneixements previs, sovint no els hi donem cap mena de rellevància i, per tant, no permetem que es posin de manifest, altres vegades el que fem és proposar alguna activitat puntual que els faci aflorar, sense després seguir-ne fent un treball sistemàtic per veure com han evolucionat. En l'experiència que presentem hem procurat fer sortir a la llum els coneixements previs, promoure processos de reflexió sobre els mateixos, i utilitzar-los un cop hem treballat el nou contingut, és a dir, un cop s'han vist més o menys modificats.

Un altre condicionant clau perquè es doni l'aprenentatge, que ningú discuteix, és la motivació pel mateix, alguns docents entenen que la motivació és una característica que l'estudiant té o no té i que és quelcom eteri i els docents hi tenim poc a fer; d'altres, en canvi, entenen que el docent hi té molt a dir, nosaltres som d'aquest perer; perquè l'estudiant estigui motivat, cal que es donin una sèrie de característiques que permetin que allò que fa tingui sentit, és a dir, que cobreixi alguna necessitat de l'estudiant, algunes elements rellevants, en relació al sentit de l'aprenentatge, tenen a veure amb saber què fan i per què ho fan (funcionalitat), que les tasques siguin complexes (tal com ho és la realitat) i amb més d'una solució possible (tal com també és dona en la realitat), finalment, també és important que l'avaluació estigui en consonància amb les tasques d'aprenentatge dutes a terme.

Remarcàvem també que no ens val qualsevol tipus d'aprenentatge; Ausubel (Coll et al., 1997, Coll (coord.) 2004) distingeix entre l'aprenentatge significatiu i el repetitiu, entenem que l'aprenentatge significatiu és aquell que ens interessa promoure ja que implica modificar l'estructura cognitiva de l'aprenent, de tal manera que després d'aquest aprenentatge, la seva manera de veure la realitat, d'interpretar-la, d'interactuar-hi, etc. haurà quedat substancialment modificada. L'aprenentatge significatiu, que es dona quan s'estableixen relacions substancials entre el nou contingut d'aprenentatge i els ja construïts en l'estructura cognitiva de l'aprenent,

està clarament vinculat, per tant, als coneixement previs i a la motivació. Hi ha altres elements associats a l'aprenentatge significatiu com són la funcionalitat dels aprenentatges, que, evidentment, és un element lligat també a la motivació.

Entendre d'aquesta manera l'aprenentatge té com a correspondència entendre l'ensenyament com a guia, ajut, del docent i/o d'altres persones més capaces (alguns companys, materials didàctics, etc.) durant el procés d'aprenentatge. És tracta de que els docents ajudem als estudiants a construir coneixement com a expert en la disciplina, però també com a planificadors d'activitats d'aprenentatge amb sentit, que permetin l'intercanvi entre els aprenents, que dotin de funcionalitat el contingut a aprendre, que permeti entendre l'error com un element del procés que possibilita una reelaboració cap a una major correcció, etc.

La metodologia didàctica emprada i l'eina implementada, pel seguiment dels aprenentatge dels estudiants, concordava, de manera fefaent, amb quatre elements clau de la concepció constructivista del procés d'aprenentatge i d'ensenyament exposats anteriorment. El primer d'ells, concebre el procés d'aprenentatge com una construcció que implica, com a condició sine qua non, l'activitat mental de l'estudiant. El segon element suposa entendre que aquesta construcció necessita dels altres, perquè allò que hem de construir ja ha estat construït prèviament, i perquè per poder construir-ho cal l'ajut d'altres que fan de pont entre allò que ja sabem i el que encara no som capaços de fer tot sols. El tercer element implica concebre l'estudiant com una persona amb coneixements previs, i per tant, suposa tenir present que el punt de partida de qualsevol procés d'aprenentatge no és el no res, sinó, justament, allò que ja sabem. Finalment, el darrer element, és entendre que l'aprenentatge no és una qüestió de tot o res, sinó un procés sempre perfectible. En el nostre cas, a més a més, aquests quatre pilars de la concepció constructivista formen part del currículum a desenvolupar amb els estudiants dels estudis de mestre; des d'aquesta perspectiva incorríem en una gran contradicció predicant un discurs referit a la concepció constructivista del procés d'ensenyament i aprenentatge i les seves implicacions pràctiques, i desenvolupant una docència basada en una concepció de l'ensenyament com a transmissió d'un coneixement i de l'aprenentatge com a còpia, acumulació i reproducció passiva dels mateixos per part dels estudiants.

Desenvolupament l'experiència

L'experiència s'emmarca en la voluntat de millorar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge a la universitat, i és fruit de la reflexió, deguda a la inquietud i formació continuada de la professora des de l'inici de la seva trajectòria docent. Any rera any s'han anat introduint petites experiències, relatives a fer aflorar les idees prèvies dels estudiants, treballar amb l'estudi de casos per poder aplicar el contingut d'aprenentatge a la realitat professional, dur a terme alguna activitat d'avaluació continuada que permetés corregir, en el procés, allò no entès o malentès, etc., propostes que pretenien mitigar la dinàmica, encara predominant en la pràctica docent que es duia a terme, del professor com emissor de continguts i l'estudiant com a receptor. El revulsió per trencar, d'una vegada per totes, amb el model tradicional d'ensenyament i aprenentatge, que a nivell conceptual no compartíem, van ser els darrers cursos de formació, organitzats per l'ICE de la UdG, en els que vàrem participar: un Taller sobre Aprenentatge cooperatiu, dirigit per Javier Bará i Joan Domingo, ambdós de la UPC, i una sessió sobre Portfoli docent, impartida per Francesc Josep Sánchez (UPC), Maria Pallisera (UdG) i Marissa Molinas (UdG).

La introducció de l'aprenentatge cooperatiu, entès com "l'ús didàctic de grups reduïts en els que els alumnes treballen junts per maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels altres" (Johnson, DW, Johnson, R.T. i Holubec, J., 1999), permet donar a l'estudiant el just protagonisme que ha de tenir en el seu procés de construcció de coneixement i implicar-lo de ple en el desenvolupament de competències transversals fonamentals per la seva formació integral; l'aprenentatge cooperatiu no deixa res a l'atzar i aporta al docent un ventall molt ampli d'estratègies i eines útils per transformar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge donant un paper clau a l'estudiant i a la relació entre estudiants. El portfoli d'aprenentatge, entès com

“l’instrument que té com a objectiu (...) la selecció de mostres de treballs o evidències de consecució d’objectius personals (...) que, ordenats i presentats d’una determinada manera, compleixen la funció de potenciar la reflexió sobre cadascuna de les pràctiques” (Barberà, 2005), ens ha permès sistematitzar l’avaluació continuada, entesa com aquella que es realitza durant el procés d’aprenentatge i permet, en conseqüència, introduir els canvis que es considerin necessaris tan en l’actuació del docent com de l’estudiant, per aproximar-se al màxim als objectius d’aprenentatge establerts.

La introducció de la metodologia didàctica i de l’instrument de seguiment implica una feina prèvia a la docència que suposa dissenyar i planificar amb molta precisió tot el que se’ls hi demana, com queda plasmat, en quines condicions es du a terme, amb quin material comptaran, temps establert per cada tasca, valor de cada activitat en l’avaluació de l’assignatura, etc. Aquesta planificació acurada, que requereix temps, permet a l’estudiant no perdre’s i al docent sentir-se segur d’allò que fa. A la vegada, durant el procés de docència es segueix fent una feina continuada, de correcció, de feed-back, de disseny de noves activitats que es consideren necessàries per evitar malentesos, posar de manifest aspectes no elaborats suficientment, exposicions dirigides a aclarir, ampliar, noves propostes de materials, etc. I el moment de tancament implica cloure tots els processos iniciats des del primer dia: de reflexió, valoració, etc., és a dir, no és fa res que no s’hagi fet al llarg de tot el procés.

Per tal de que l’aprenentatge sigui cooperatiu s’han organitzat grups de cinc persones, estables al llarg del semestre, l’assignació de grups es va fer de manera aleatòria i van quedar barrejats per especialitats (primària i musical) i gèneres. Per tal de que el treball sigui cooperatiu es promou dins de l’aula un tipus de tasques que garanteixen les cinc condicions o ingredients clau de l’aprenentatge cooperatiu, és a dir, la interdependència positiva, la responsabilitat individual, les habilitats interpersonals, la interacció cara a cara i la reflexió sobre el funcionament del grup (Johnson, DW, Johnson, R.T. i Holubec, J., 1999). Treballar amb aquestes condicions està plenament vinculat al desenvolupament de competències relatives al treball amb equip, la presa de decisions, mobilitzant els recursos disponibles, la importància del diàleg, de la comunicació i l’expressió, l’assumpció de responsabilitats i les estratègies per aprendre a aprendre. A la vegada cada nou contingut d’aprenentatge implica posar de manifest les idees prèvies i utilitzar-les en el tractament del nou contingut d’aprenentatge, per tant, promovem l’aprenentatge significatiu al possibilitar que el nou coneixement sigui comprés i assimilat tenint en compte el punt de partida. Finalment, cada contingut ja a la seva presentació, o mentre es treballa o un cop tractat s’aborda des d’una punt de vista funcional, és a dir, s’aplica a situacions rellevants de la pràctica professional futura. Aquest darrer element suposa un component clau per a la motivació ja que permet donar sentit a l’esforç que cal fer per aprendre.

Respecte l’ús del portfoli, aquest possibilita al docent un ensenyament amb sentit, tan per ell com pels estudiants, ja que el contingut a tractar i la manera de tractar-lo, en les situacions expositives i de treball cooperatiu, es deriva de l’anàlisi de la informació que va recollint sobre l’aprenentatge dels estudiants, tan a nivell de grup com individual; per exemple se n’adona dels malentesos que hi ha, de les informacions a les que els estudiants donen més rellevància i perquè, de fins a quin punt utilitzen els aprenentatge per l’anàlisi i propostes d’intervenció en un cas aplicat, etc.. Per tant, es promou la construcció progressiva de significats compartits entre els estudiants, i entre els estudiants i el docent, ja que a través del diàleg, de l’intercanvi i de les seves produccions l’estudiant manifesta la seva construcció, i el docent hi pot intervenir matisant-les, reelaborant-les, etc. i permetent-los una nova producció més en acord a l’aprenentatge que es vol promoure.

A continuació relatem la seqüència de les sessions i de les activitats d’aprenentatge i d’avaluació: Dels 86 estudiant matriculats, el primer dia de classe només en van venir 51 i més tard, un cop ja havíem constituït els grups, en va arribar un altre, la primera sessió es va dedicar a presentar l’assignatura: els objectius d’aprenentatge, els continguts (en quatre grans blocs), la metodologia de treball i d’avaluació, i és va assenyalar que qui no volgués i/o pogués

seguir l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació continuada podia anar directament a examen final, amb els ajuts que necessites, per part del docent, en la comprensió del contingut. Calia, doncs, comprometre's des del primer dia a assistir a classe, era necessari per a la dinàmica de treball; només un noi va desestimar seguir el treball en grup cooperatiu i l'avaluació continuada per dificultats d'horari. Seguidament se'ls va plantejar una tasca individual, per fer aflorar les idees prèvies de com aprenen els infants un contingut concret, i un cop feta aquesta tasca es van constituir, de manera aleatòria, assignant números, deu grup d'aprenentatge cooperatiu. Abans d'iniciar el treball grupal es van fer les presentacions entre els membres dels grups, van omplir la fitxa del grup amb els components i se'ls van assignar uns rols fixos perquè cada membre del grup tingués una tasca diferenciada en el si del grup. La primera feina que se'ls va encomanar consistia en elaborar una llista de les idees prèvies del grup, a partir de les aportacions individuals, el docent va marcar com s'havien de succeir les intervencions per garantir la participació de tots els membres. La setmana següent van assistir 19 estudiants més que volien seguir el treball en grup cooperatiu i l'avaluació continuada, vàrem constituir quatre grup més, ja que teníem un estudiant sense grup que havia arribat tard el primer dia, els vàrem donar la tasca individual, que haurien de fer fora de l'aula, i amb gran grup vàrem compartir les idees prèvies dels deu primers grups, obtenint una llista completa de les idees de com s'aprenia un contingut concret, i un cop aclarides, agrupades, matisades, les van haver de valorar en petit grup de la més a la menys important (puntuant-les del 10 a l'1 i deixant-ne, si es donava el cas, algunes d'elles sense puntuació), aquesta tasca la van poder dur a terme els catorze grups, finalment van lliurar al docent les valoracions i aquest va sistematitzar la informació obtinguda per treballar-la en la següent sessió, agrupant les idees en que hi havia més consens de valoració, tan per molta com per poca importància, i aquelles en que hi havia més dispersió. A la tercera sessió de classe van assistir quatre persones més que van constituir el quinzè i últim grup, aquest grup mai va acabar de funcionar correctament. Pel que fa a la tasca d'aprenentatge vàrem explicar com treballaríem les teories de l'aprenentatge a través de l'estratègia del trencaclosques i vàrem donar un text a cada membre del grup (cinc teories de l'aprenentatge una per persona), cada component de cada grup va llegir un text, va compartir els contingut amb un grup d'experts, altres quatre persones que havien llegit el mateix text (algun grup d'expert va ser més reduït perquè faltaven persones d'alguns grups), es va aclarir els dubtes i van fer un petit esquema individual. Durant la quarta sessió cada expert en una teoria havia d'explicar a la resta del grup original la mateixa i aprendre els elements més rellevants de les altres quatre teories que els hi explicaven els seus companys (aquí les dificultats van ser superiors ja que en alguns grups hi faltava un membre i en dos grups en faltaven dos, i no podien deixar de conèixer el contingut de cap teoria). El primer grup complet que va acabar l'intercanvi, entre els membres del grup original, van ser designat com experts de cada una de les teories i van haver d'explicar la seva teoria als grups als quals els hi faltava l'expert de la mateixa, la resta de grups, quan va anar acabant l'intercanvi, va començar la tasca d'aplicació. La següent sessió se'ls hi va tornar a fer la pregunta inicial de com apren un infant un contingut concret, però ara l'havien de respondre en funció de les explicacions que donava cada una de les teories, és a dir, com cada teoria explicaria aquell aprenentatge, finalment ho havien de relacionar amb les idees prèvies del grup, és a dir, quines explicacions provinents de quina teoria havien posat de manifest en les idees prèvies; el docent, posteriorment, va corregir els treballs assenyalant els errors, allò que era millorable i el que estava bé, i se'ls hi va deixar refer el treball establint un nou termini de lliurament. La darrera sessió referida a les teories de l'aprenentatge se'ls va examinar individualment (sense material), utilitzant les idees prèvies del gran grup, es tractava de que assenyalessin i justificuessin a quina/es teoria/es pertanyien el llistat d'idees prèvies, finalment, es va fer una valoració del funcionament del grup, a través d'una rúbrica, i si calia prendre algunes decisions i acords per millorar calia escriure'ls com a compromisos dels components del grup. A l'inici de la setena sessió se'ls va fer arribar la correcció de la tasca individual, amb el comentaris oportuns, i de manera grupal es van assenyalar i corregir aquells malentesos, referits a cada

teoria, que la tasca individual havia posat de manifest. En aquesta mateixa sessió es va treballar el segon bloc de contingut, aquest es va fer expositivament, a partir d'una presentació de la que ja disposaven, i com que incloïa molts elements de les teories va servir, també, com a repàs: permetent aclarir, posar en ordre, adonar-se'n dels elements clau de cada teoria, etc. Al començament de la vuitena sessió van fer una autoavaluació individual sobre el contingut exposat la sessió anterior, la van corregir entre parells, van veure la correcció que els havia fet el company i la van comentar; després grupalment vàrem establir un diàleg en que anàvem perfeccionant les seves aportacions, les preguntes eren sempre les mateixes però calia respondre-les cada vegada amb més precisió, aquesta dinàmica permetia compartir els seus significats sobre el contingut exposat i, per tant, podíem negociar els significats i perfeccionar-los a través d'un diàleg continuu entre estudiants i entre estudiants i professor. Al final d'aquesta sessió es van abordar les idees prèvies sobre els condicionats de l'aprenentatge escolar (tercer bloc de contingut) seguint el mateix procés que en les idees prèvies de com aprèn un infant un contingut concret, és a dir, primer reflexió individual, després intercanvi en petit grup i després en gran grup. Elaborant les valoracions en petit grup i compartint-les amb el gran grup es va posar de manifest el major consens del més al menys important i la major dispersió. La novena classe va ser expositiva, a partir d'una presentació que ja tenien prèviament, un cop acabada van haver d'assenyalar els condicionants que ja havien quedat reflectits en el llistat d'idees prèvies del gran grup i, en cas de ser-hi, la valoració que hi havia donat el grup petit. La desena sessió va ser d'aplicació, va consistir en identificar, de manera individual, els condicionats en un cas concret, podent fer ús del material; la segona part de la tasca consistia en elaborar, amb grup cooperatiu, propostes d'intervenció per modificar els condicionants en cas que fossin negatius per l'aprenentatge. El docent va corregir ambdues activitats, permetent que les refessin, i va aprofitar per aclarir els mals entesos a nivell de gran grup. En l'onzena sessió es va treballar el darrer bloc de contingut: l'atenció a la diversitat; prèviament havien d'elaborar individualment un petit text de com s'atenia la diversitat a l'aula on van anar d'observació a l'escola (idees prèvies). Per treballar conceptualment aquest contingut es va seguir la mateixa metodologia que per treballar les teories de l'aprenentatge, és a dir, a partir de cinc documents diferents sobre l'atenció a la diversitat se'ls hi demanava que elaboressin un mapa conceptual; la sessió es va dedicar a la lectura i a l'intercanvi entre experts. Durant la dotzena sessió van elaborar el mapa conceptual, a partir de les informacions que aportava cada membre del grup, i vàrem tancar l'assignatura amb una valoració de l'aportació individual al grup, per part d'un mateix i la resta de components del grup; finalment, es va fer una valoració de l'assignatura tenint en compte la metodologia de treball i d'avaluació.

En el portfoli grupal es van anar recollint totes les tasques realitzades i les seves correccions, és a dir, les idees prèvies: individuals, grupal, de gran grup, les valoracions del petit grup i les de tota la classe, les tasques d'aprenentatge: d'aplicació, d'identificació, d'intervenció, de síntesi, etc., les activitats d'avaluació individual i de grup, i les valoracions del funcionament del grup i compromisos.

L'examen de mínims va consistir en les mateixes tasques, quan s'havien fet d'avaluació continuada, modificant el contingut i amb un nombre de tasques més reduït.

Només tres estudiants, dels que s'havien compromès amb un grup cooperatiu i a seguir l'avaluació continuada, van fallar un nombre important de sessions, un dels estudiants era d'un grup constituït inicialment i dos del darrer grup. Dels que van seguir l'avaluació continuada només una estudiant no va superar l'examen de mínims, la resta se'ns van sortir força bé.

Conclusions

Dels 86 estudiants matriculats, 74 es van comprometre a treballar de manera cooperativa i a seguir l'avaluació continuada; només un estudiant, dels que van assistir a classe, va desestimar aquest mètode de treball i d'avaluació, justificant-ho per la seva manca de disponibilitat horària, la resta d'estudiants, 11, no van assistir mai a classe. En l'implementació de l'experiència es van constituir catorze grups de 5 membres i un de 4; dos, dels 15 grups que van seguir la

dinàmica d'aprenentatge i d'avaluació proposada, van presentar dificultats, ja que tres estudiants no van complir amb els compromisos adquirits, un d'ells formava part d'un dels grups constituïts el primer dia de classe, i els dos restants eren membres del darrer grup que es va formar.

Pel que fa a l'assoliment dels objectius que ens havíem proposat, volem subratllar el següent:

- La implicació dels estudiants es va veure clarament reflectida amb l'alta assistència a classe, poques persones es van absentar i, les que ho van fer, com a molt van fallar dues sessions de les catorze, informant-ne al docent via mail o fins i tot portant-li justificants.
- La dinàmica de treball va ser exigent: cada sessió tenia definits uns objectius a complir i, per tant, no hi havia temps a perdre, estudiants i professor treballàvem des de que entràvem a classe fins que en sortíem.
- Els intercanvis entre estudiants eren continus i es referien sempre a la feina a fer, la clau era que es necessitaven els uns a els altres, ja que la informació i la feina dels companys era imprescindible per tirar endavant amb la tasca grupal i per completar la individual, ambdues avaluable.
- Els intercanvis amb el docent, ja fos en petit grup com en situacions de gran grup, eren continus i el contingut dels mateixos divers: alguns implicaven expressar el que comprenien, altres aclarir dubtes que els hi sorgien, alguns suposaven consultar la pertinència de les decisions que preniem, etc.
- Pràcticament tots els estudiants, ja sigui individualment i/o en grup cooperatiu, van aprofitar les possibilitats que se'ls va donar per refer la feina que havien dut a terme i, en pràcticament tots els casos, s'apreciava una millora significativa respecte el treball inicial.
- El treballar amb casos real els va ser altament motivador tot i que calia recordar-los que la valoració, propostes d'intervenció, etc. s'havien de fer des de les aportacions teòriques, ja que tendien a treballar des de les seves impressions i idees prèvies.
- Les situacions d'exposició, per part dels docents, tan referides a aspectes organitzatius, com a contingut, com a correccions o aclariment de malentesos, etc. eren ben rebudes per part dels estudiants ja que les necessitaven per progressar en el seu aprenentatge, des d'aquest punt de vista es garantia que tinguessin sentit per a ells i pel propi docent.

Al recollir les valoracions que els estudiants van fer sobre l'experiència es posen de manifest diversos elements sobre els que val la pena reflexionar:

1) D'entrada els estudiants, davant la proposta de treball cooperatiu, es mostraven reticents sobretot per dues coses:

- En la seva història acadèmica havien tingut altres experiències de treball en grup no fructífer, que correspon a les tipologies de treball en grup de pseudoaprenentatge i/o d'aprenentatge tradicional (Johnson, DW, Johnson, R.T. i Holubec, J., 1999), és a dir, on no es dona cap dels elements del treball cooperatiu i, per tant, el treball en grup no és necessari, no es garanteix que tothom treballi, el resultat final no és, per tots els components del grup, millor que el que haguessin obtingut de manera individual, etc.; i
- la segona contrarietat tenia a veure amb el fet de que era el docent qui triava els membres dels grups, com que a l'aula hi ha dos grups: un de l'especialitat de primària i l'altre de musical, no els feia cap gràcia barrejar-se amb persones amb qui pràcticament no tenien relació.

2) En les valoracions finals, en canvi, les reticències inicials s'havien esvaït, es mostraven contents de la dinàmica i dels resultats del treball en grup i de com aquest havia revertit en les seves relacions interpersonals. Tal com assenyalen les recerques (Johnson, DW, Johnson, R.T. i Holubec, J., 1999) el treball cooperatiu implica, per part de tots els membres del grup, un nivell d'esforç personal elevat i permet que es formin unes relacions positives.

3) El que posaven en dubte del treball cooperatiu, un cop tancat el procés, era la quantitat de contingut que havíem acabat treballant; és a dir, no de manera majoritària, però si un nombre

important d'estudiants, manifesten la sensació que havien treballat menys quantitat de contingut, seguint aquesta metodologia didàctica i d'avaluació, que fent-ho a través d'exposicions del docent.

Pel que fa a la valoració de l'experiència per part del professor, val a dir que a l'inici de la mateixa, tampoc tenia certesa de com funcionaria: les sortides de l'aula amb satisfacció es succeeixen amb la sensació de desànim, l'engranatge era feixuc i hi havia el dubte de si els estudiants respondrien a les tasques i responsabilitats assignades. En canvi, la valoració final va ser molt bona, els estudiants es van comprometre i, amb les directrius del docent, van dur a terme el procés planificat. Pel que fa al contingut, tot i que un petit bloc va quedar exclòs per manca de temps, el ritme no era tant diferent al de les classes expositives, i el sentit i el nivell de comprensió i d'aprofundiment era molt superior, com es reflecteix en els seus treballs i en l'examen final de mínims. Val a dir, però, que el docent troba a faltar temps per poder dur a terme tasques de reflexió relatives sobretot a les idees prèvies, a l'evolució del procés d'aprenentatge que es du a terme i al contrast entre el punt inicial i el final, a la vegada també ens hauria agradat promoure intercanvis entre els grups i constituir una major interdependència de gran grup.

Per concloure, assenyalar que l'experiència ha estat valorada de manera positiva per part de tots els protagonistes i sens dubte en els nous reptes que se'n plantegem amb els graus se li donarà continuïtat i s'establiran mesures de millora.

Bibliografia

Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. *EDUCARE*. Vol 31, pàg. 497-504

Coll, C et al. (1997) *Psicologia de l'educació*. Barcelona: UOC.

Coll, C. (Coord.) (2004) *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: UOC.

Johnson, DW, Johnson, R.T. i Holubec, J., (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Pujolàs, P. (2003) *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.

Rue, J. Què es aprenentatge cooperatiu <https://www.upc.edu/rima/grups/giac/que-es-aprenentatge-cooperatiu>

Rue, J. Com és l'Aprenentatge Cooperatiu? <https://www.upc.edu/rima/grups/giac/com-es-laprenentatge-cooperatiu>

Rue, J. Per què Aprenentatge Cooperatiu? <https://www.upc.edu/rima/grups/giac/per-que-aprenentatge-cooperatiu>

Qüestions i/o consideracions per al debat

Les qüestions pel debat són bàsicament logístiques i organitzatives i, en certa mesura són resolubles si l'experiència que plantegem no fos aïllada, en una assignatura, sinó que formes part de la manera de treballar en un nombre significatiu d'assignatures de la titulació. Alguns d'ells són:

- En quin moment ja no s'ha de permeten la constitució de grups?, en el darrer grup constituït, el tercer dia després d'haver iniciat les classes, s'han acumulat persones que no han complert amb el seu compromís.
- Quan un grup té problemes de funcionament i al resta de grups funcionen bé, que cal fer? Entenem que el més raonable és que canviïn dinàmiques, comportament, etc. però alguna solució cal donar a les persones que volen tirar endavant el treball cooperatiu i l'avaluació continuada i el seu grup inicial no els ho permet; solució que no creï problemes als grups ja establerts i funcionals.
- L'assignació i funcionament de rols, en l'experiència que exposem, s'ha dut a terme de manera no massa sistemàtica, des d'aquest punt de vista ens interessa conèixer els rols que s'assignen en cas de treballar amb aquesta metodologia didàctica.
- Els estudiants estan poc acostumats a assumir responsabilitats: tenir el portfoli al dia, perquè en qualsevol moment es pot demanar o la tasca plantejada pot requerir informació continguda en el mateix. Com ho fem?, cal l'element sancionador?.
- S'hauria de reservar uns moment planificats per promoure la reflexió sobre l'evolució de l'aprenentatge, que el portfoli com a instrument de seguiment permet, nosaltres, en l'experiència exposada, no ho hem establert.