



Experiències

L'ús de mètodes i tècniques d'aprenentatge cooperatiu a les classes de català: aprofitar pedagògicament les diferències entre els alumnes

Autor

David Duran
Universitat Autònoma de Barcelona

L'article, després de situar conceptualment l'aprenentatge cooperatiu, presenta diferents experiències en el marc dels cursos de català del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) que il·lustren l'ús de tècniques —en les quals la interacció entre els alumnes s'estructura de forma simple— i de mètodes —disseny didàctic més complex— d'aprenentatge cooperatiu.

Introducció

El principal repte^{1 2} de l'educació és com avançar cap a un ensenyament de més qualitat i que respongui a la diversitat de necessitats i estils que tenim lògicament dins de tota aula. El fet de tenir alumnes de la mateixa edat (com passa a les escoles) o tenir alumnes que han superat una prova d'accés (com succeeix als cursos del CPNL) no significa pas que tinguem grups homogenis. La diversitat entre alumnes, afortunadament, existeix per a la resta gairebé infinita de factors que ens fan diferents com a persones. El que cal trobar, doncs, són metodologies que acceptin la diferència —també de nivells de coneixement— dins de les aules i que l'aprofitin per donar més oportunitats d'aprenentatge. L'aprenentatge cooperatiu és una d'aquestes metodologies.

Rellevància educativa de la cooperació

Cooperar amb altres no tan sols és una competència clau per a la societat del coneixement i un mecanisme per al desenvolupament d'habilitats i actituds per a una societat democràtica, sinó que a més és un motor per a l'aprenentatge significatiu. Les interaccions amb altres permeten crear situacions òptimes per a l'aparició del conflicte sociocognitiu, mecanisme que desencadena l'aprenentatge segons Piaget, i per a l'actuació d'un mediador, en termes de Vigotski. Aprendre no és un assoliment individual, sinó més aviat el producte social amb altres membres més experts que ofereixen ajudes que permeten a l'aprenent convertir-se en un participant cada cop més competent i autònom (Wells, 2001). Saber cooperar implica aprendre dels altres i amb els altres, competència que ens permetrà desenvolupar-nos durant tota la vida.

1. L'autor és professor de psicologia de l'educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i coordinador del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals <http://ice2.uab.cat/grai/>.

2. Vull agrair al CPNL l'organització dels cursos, especialment a la Carme Bové, i donar les gràcies als professors que hi van participar i particularment als qui aporten aquí les seves experiències en un veritable exercici d'aprenentatge entre iguals.

Però, a més, l'aprenentatge cooperatiu és una estratègia instruccional que empra pedagògicament les diferències de coneixements entre els alumnes, ja que la diversitat dins de l'equip és un requisit per a l'establiment de relacions d'ajuda mútua; i a la vegada crea pràctiques de treball autònom en les quals els alumnes actuen com a mediadors —mestres— en la construcció del coneixement dels seus companys. A més, sabem que actuar de mediador ofereix oportunitats a un mateix d'aprendre, allò que alguns autors anomenen *aprendre ensenyant*. Els nostres alumnes també poden aprendre ensenyant als seus companys, si els en donem l'oportunitat.

Condicions per a la cooperació

Les interaccions entre alumnes, convenientment organitzades, poden comportar aprenentatge. Però òbviament no tota interacció entre iguals desemboca en aprenentatge (com tampoc no ho fa tota interacció entre el professor i els alumnes).

Tots tenim experiències, com a alumnes i com a mestres, d'usos deficitaris del treball en grup en els quals els alumnes resolen "en grup" activitats que podrien fer sols (i perceben els altres com un entorpiment); o en què un alumne carrega amb tota la responsabilitat, mentre altres l'evadeixen. Quan parlem de treball cooperatiu ens referim a una forma més sofisticada del treball en grup. Ens referim a una organització de les interaccions dins del grup —per part del professor— que comporta convertir el grup en un equip (Duran, 2009). En els equips (en un equip esportiu, posem per cas), els membres cooperen per assolir la fita. Això significa que cadascú té una funció imprescindible per al seu assoliment, de manera que ningú no pot eludir la seva responsabilitat. La responsabilitat individual i la interdependència positiva (que els membres de l'equip perceben el seu èxit o fracàs lligat al de l'equip, de manera que es responsabilitzin del seu propi aprenentatge i del dels seus companys d'equip) són dues de les condicions bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Totes dues requereixen la intervenció del professor: no podem pensar que els nostres alumnes cooperaran pel simple fet de posar-los en grup.

Estratègies instructives d'aprenentatge cooperatiu: tècniques i mètodes

Amb les condicions esmentades, molts professors ja poden imaginar situacions per dur a la pràctica l'aprenentatge cooperatiu. Tot i així, ens pot resultar útil conèixer algunes tècniques i mètodes d'aprenentatge cooperatiu, que no són més que dissenys didàctics que ajuden a crear cooperació dins dels grups. Hi ha moltes tècniques i mètodes d'aprenentatge cooperatiu, tants que és impossible ni tan sols fer-ne una llista. No es tracta de buscar el millor, sinó de conèixer-ne alguns per poder-los utilitzar estratègicament (en funció dels objectius i de les condicions de les nostres aules) i de forma ajustada, recreada o, per què no, reinventada.

Les tècniques fan referència a alumnes que treballen per assolir un objectiu d'aprenentatge de forma temporal, en grups per a l'ocasió i sovint durant uns pocs minuts. Són "moments cooperatius", fàcils d'utilitzar i complementaris de les dinàmiques habituals de classe. Després, en les experiències pràctiques en veurem tres exemples.

Els mètodes, en canvi, tenen un caràcter més complex i generalment requereixen una formació inicial dels alumnes, ajudes en el desenvolupament d'algunes habilitats socials complexes, seqüències temporals més dilatades (més d'una sessió) i un ús regular per fer-los efectius. Tot i que a la part pràctica veurem el mètode més conegut (el puzzle), n'esmentem ara dos exemples més (Monereo i Duran, 2001):

- La tutoria entre iguals. És un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles amb una relació asimètrica, amb l'objectiu d'adquirir o millorar alguna competència curricular a partir d'una interacció estructurada pel professorat. Cada membre de la parella desenvolupa un rol, el de tutor, que aprèn ensenyant, i el de tutorat, que aprèn a partir de les ajudes i el suport ajustat que li ofereix el seu company tutor (Duran i Vidal, 2004). Una diferència amb el programa Voluntariat per la Llengua és que l'objectiu de la tutoria és organitzar la interacció dins de la parella de manera que el tutor aprengui de forma més aprofundida allò que ensenya.
- L'ensenyament recíproc. La càrrega cognitiva que comporta la lectura comprensiva d'un text complex es distribueix entre els diferents membres de l'equip. Així cada membre es responsabilitza d'una funció o rol (llegir i resumir, interrogar, respondre i anticipar), que es pot assignar per torns durant els diferents fragments del text o que pot canviar a les diferents sessions.

Experiències d'aprenentatge cooperatiu

A continuació es presenten de forma sintètica algunes actuacions que, arran d'uns cursos sobre aprenentatge cooperatiu desenvolupats pel CPNL, han tingut lloc a les classes de català per a adults. Els cursos, per tal d'anar més enllà de la informació i esdevenir una eina de formació del professorat, encoratjaven les parelles de professors participants a planificar una actuació d'aprenentatge cooperatiu a l'aula, portar-la a la pràctica i comentar-la reflexionadament davant de la resta de companys. La docència compartida, el treball col·laboratiu de dos professors, es va mostrar una eina eficaç per millorar les pràctiques docents, tal com va demostrar la qualitat de les propostes dutes a terme, de les quals aquí hem seleccionat una petita mostra, probablement no de les actuacions més riques, sinó de les més clares a efectes expositius.

Tècniques a la pràctica

Les experiències recollides a continuació il·lustren tres tècniques d'aprenentatge cooperatiu, la primera per a la resolució de problemes i les altres dues per al foment del diàleg, totes ideades per Kagan (1992).

"Passa el problema" per a activitats gramaticals

L'Eulàlia Grau i la Irene Varela, de l'OC de Blanes, amb un grup de 24 alumnes d'Intermedi 1, es van proposar treballar els objectius de reconèixer i comprendre el valor dels signes de puntuació de la nota com a factors de coherència i cohesió textuals (la coma en enllaços d'oracions simples, enumeracions i vocatiu; el punt i seguit; els dos punts davant d'una enumeració; el signe d'interrogació i el d'admiració); reconèixer i comprendre la flexió de gènere i nombre del substantiu i de l'adjectiu (casos que s'adeqüen a la norma i casos amb alteracions ortogràfiques bàsiques); i reconèixer i comprendre l'ortografia de *a/e* àtones (mots que tenen el mateix radical, gènere i nombre del substantiu i morfologia verbal).

Per fer-ho van emprar la tècnica "Passa el problema" (*Send a problem*), que consisteix que cada equip d'estudiants rep un sobre (o una carpeta) amb un problema, l'intenta resoldre, inclou la solució escrita dins del sobre i el passa a un altre equip. En un segon moment, aquest equip — sense mirar la resposta de l'anterior— proposa la seva pròpia resolució i torna a passar el problema a un altre. En funció del nombre d'equips a l'aula, el procés es pot allargar; al final, l'equip inicial revisa i avalua les diferents respostes elaborades pels equips.

Van preparar quatre activitats en forma de problema per resoldre: un text d'una nota que s'ha d'ordenar i puntuar adequadament (10 ítems), un text per completar amb les lletres *a/e* que hi falten (55 ítems), un text per omplir buits amb els femenins dels substantius masculins entre parèntesis (24 ítems) i una llista de sintagmes en singular per fer-ne el plural (20 ítems). Van posar cada activitat, amb 4 còpies en blanc, dins d'un sobre. A l'aula, van crear 4 equips de 6 persones i van lliurar un sobre a cadascun. Passats 10 minuts, van recollir el sobre de cada equip amb la resolució de l'activitat a dins i el van passar a l'equip del costat. Els equips, sense llegir la resposta de l'equip precedent, van resoldre el problema que els havia arribat i van incloure la seva resposta dins del sobre. Els sobres van anar passant equip per equip fins que van arribar als equips originals. En aquest moment, els alumnes van tenir l'oportunitat de revisar les respostes seves i les dels altres 3 equips per avaluar-les, seguint un model de correcció que els van facilitar les professores.

En una sola sessió, els alumnes van tenir l'ocasió de treballar activament en la resolució de les activitats, mantenint l'atenció i proporcionant-se ajudes a partir de materials i aclariments que les professores van posar a la disposició dels equips. Autoavaluar-se com a equip i avaluar altres equips, aprenent dels errors, va ser també una oportunitat d'aprenentatge. Els resultats de l'avaluació van ser molt positius.

"Entrevista a tres passos" per a l'expressió i comprensió orals

Anna Bonet i Lídia Montenegro, al nivell Bàsic 1, del Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona, van proposar una activitat que ajudés a desenvolupar la comprensió i l'expressió orals a través de l'escolta activa, la comprensió de la informació més rellevant, i l'expressió de les accions quotidianes i les preferències d'oci pròpies i d'una tercera persona.

Per fer-ho, es van ajudar de l'"Entrevista a tres passos" (*Three-Step Interview*). Utilitzant formats d'entrevista o de tècniques d'escolta, els alumnes —per parelles— entrevisten el seu company i després són entrevistats per ell. En el tercer pas, es reuneixen amb una altra parella i, després de presentar el company, sintetitzen per als altres tres les seves respostes. És una tècnica recomanable per construir relacions de grup i per debatre sobre opinions, prediccions, valoracions...

Així, després d'explicar el procediment complet als alumnes, els van posar per parelles i els van demanar que s'expliquessin quines activitats duen a terme habitualment els caps de setmana: què fan des del matí fins a la nit. L'alumne A explica què fa a B. Passats 5 minuts, B explica què fa a A. Després, A i B sintetitzen les seves respostes davant de C i D, i viceversa. Però A no explica les seves activitats quotidianes, sinó que explica les del seu company, assegurant d'aquesta manera l'escolta activa dels companys, així com l'ús de la tercera persona del singular.

Durant la sessió, les professores van poder escoltar com parlaven els alumnes i els van ajudar amb vocabulari i estructures, si era necessari. L'aprenentatge cooperatiu permet l'avaluació continuada. Durant els primers 10 minuts de l'activitat, la meitat dels alumnes de la classe van tenir l'ocasió d'expressar-se oralment; els altres 20 minuts, un de cada quatre també va poder parlar i ser escoltat. Al final de l'activitat, les professores van indicar alguns elements de millora de l'expressió, a partir de les seves observacions i de les preguntes que les parelles o els equips havien formulat, i van fer una síntesi de les temàtiques conversades.

"Full giratori" per a l'expressió escrita

La Míriam Balart i la Sílvia Bonamusa, amb l'objectiu que els estudiants consolidin l'aprenentatge de la unitat 4, "Accions quotidianes", del nivell B1 (després d'haver repassat el vocabulari referent a la

rutina diària i les estructures gramaticals que s'hi associen), es proposen construir frases senzilles sobre l'activitat diària d'un personatge fent servir el present i el vocabulari que prèviament s'ha treballat a classe. La tècnica que es fa servir és la de la roda d'idees o "Full giratori" (*Roundtable*). El docent planteja una tasca en equips (per exemple: coneixements previs sobre un tema, una llista de paraules, una pluja d'idees, una redacció...). Cada alumne, amb un bolígraf de color diferent, escriu el seu nom al capdamunt d'un foli; i el primer de l'equip hi comença a escriure i passa el foli seguint la direcció de les agulles del rellotge, perquè cadascú hi escrigui la seva aportació.

Un cop formats els equips de quatre persones, la professora reparteix un full diferent a cada equip i explica la tasca que cal fer: cada equip ha d'escriure les activitats quotidianes d'una persona durant un dia laborable. En 5 minuts, cada equip desenvolupa un dels personatges suggerits (un paleta, una teleoperadora, un jardiner, una estudiant i una cambrera) seguint les instruccions de la tècnica del "Full giratori".

Així, cada membre de l'equip, seguint la direcció de les agulles del rellotge, escriu dues frases sobre el personatge. Per exemple: "[Jordi, el paleta,] dina a la feina". Tots els membres de l'equip hi han de participar ordenadament i poden sol·licitar o rebre ajudes dels companys. Després, cada equip passa el seu full a un altre, que —en 20 minuts— ha de discutir sobre les frases, seleccionar-les i ordenar-les per fer-ne una presentació a la resta de la classe. La professora pot fer servir un determinat color dels bolígrafs per designar, moments abans de l'exposició, les persones que actuen de portaveu de l'equip (cosa que promou la interdependència positiva dins dels equips).

Mètodes a la pràctica

Els bocins d'experiències que es recullen a continuació corresponen a usos del mètode d'aprenentatge cooperatiu conegut com a *puzle*. Sens dubte és el mètode més cèlebre, per la simplicitat i la versatilitat en tota àrea curricular o etapa educativa. Desenvolupat per Slavin (1995), cada membre de l'equip ha d'aprendre una part del coneixement necessari per arribar a l'objectiu, la seva peça del *puzle*. Per aconseguir-ho, per esdevenir "expert" en la seva part, cada alumne es reuneix amb els altres membres dels altres equips a qui correspon la mateixa part i, en grups d'experts, resolen activitats per assolir el domini corresponent. Després, cada alumne torna al seu equip inicial per tal d'explicar als altres la seva part, la seva peça del puzle necessària per assolir l'objectiu didàctic de l'activitat. D'aquesta manera totes les aportacions són imprescindibles i els alumnes han de responsabilitzar-se no tan sols del seu propi aprenentatge, sinó també del dels seus companys d'equip, i ajudar perquè tots comprenguin les diferents parts.

Un puzle per als complements verbals i els pronoms febles

Anna Roig i Núria Saavedra, del CNL del Maresme, en un curs d'Intermedi 3, es van plantejar una sessió de dues hores perquè els 16 alumnes tinguessin oportunitats de millorar el reconeixement dels complements verbals (CD, CI, CC i CPrep) i la seva substitució pels pronoms febles corresponents. Per fer-ho, van dur a la pràctica el mètode del puzle amb 4 equips amb alumnes heterogenis respecte a les habilitats gramaticals i el ritme d'aprenentatge. Cada equip era representat per una forma geomètrica diferent (rodona, rectangle, triangle i rombe). Més tard, en dividir-se en grups d'experts, cada complement verbal tenia un color (groc, vermell, verd i blau). El procediment es descriu a la taula següent.

1r	<p>Busquem quin equip ens ha tocat (forma geomètrica). Els alumnes s'asseuen on els toca per tal de formar equips heterogenis, prèviament decidits per la professora. La professora explica el procediment del mètode del puzzle.</p>	30 segons
2n	<p>Decidim quin complement verbal (CV) volem conèixer. Cada membre de l'equip tria el CV que vol conèixer: han hagut de posar-se d'acord. Després, escriuen el nom del CV a la identificació corresponent: així, en l'equip de la rodona n'hi ha una de blava per treballar el CD, una de vermella per al CI, una de verda per al CC i una de groga per al CPrep.</p>	2 minuts
3r	<p>Ens agrupem per complements verbals (color). Es constitueixen els grups d'experts per treballar cooperativament els diferents CV.</p>	30 segons
4t	<p>Ens fem experts d'un CV. La professora els lliura un sobre amb el material que han d'utilitzar, i els ofereix guiatge i informació:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llegim la teoria: dos fulls plastificats amb informació sobre dos llibres diferents. • Omplim l'esquema amb la informació del CV corresponent i un exemple d'esquema amb la informació de l'atribut. • Busquem exemples per poder il·lustrar l'explicació posterior. 	30 minuts
5è	<p>Tornem a l'equip. Hi aportem la peça del puzzle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada expert té 10 minuts per explicar el que sap i atendre les preguntes dels seus companys. • Escoltem i completem la graella-resum (amb un format A3, segueix l'estructura de l'esquema, conté l'exemple de l'atribut i ofereix prou espai perquè prenguin nota de les explicacions dels companys). 	40 minuts
6è	<p>Practiquem el que hem après. Un cop l'equip és competent en els diferents CV, resol cooperativament un full amb activitats de resposta múltiple de pronoms febles i el corregeix amb una pauta que se li ofereix.</p>	15 minuts

7è	<p>Demostrem què hem après.</p> <p>Es planteja un petit concurs complementari en què un representant de cada equip ha de resoldre una oració semblant a les anteriors. Les professores trien els alumnes, per tal que no siguin experts del CV que han de substituir, que escriuen la solució en una pissarreta que alcen a la vegada.</p>	15 minuts
8è	<p>Donem la nostra opinió.</p> <p>Els alumnes reflexionen sobre el que han après i com millorar el seu aprenentatge.</p>	10 minuts

Tot i que els alumnes es coneixien —havien fet gairebé 100 hores de curs—, cal dir que no estaven acostumats a treballar en grup. Malgrat això, l'experiència va ser molt ben valorada i els alumnes van entendre que havien d'estar actius i ser responsables per poder aportar a l'equip la part del coneixement que els altres no tenien. Per això s'ajudaven molt entre ells, tant en els grups d'experts com, sobretot, en la tornada a l'equip.

Un puzzle per trobar l'assassí

Cristina Arias i Laura Rosich, del CNL de l'Hospitalet, van plantejar una activitat, per a un curs Bàsic 2, per ajudar-los a desenvolupar la comprensió lectora, a partir de fer una síntesi de la informació més rellevant, i l'expressió oral, a través del diàleg comunicatiu en grup per utilitzar les formes verbals que s'havien treballat fins llavors (el pretèrit imperfecte i el passat perifràstic).

Un cop establerts els equips heterogenis de 4 persones, les dues professores van fer una explicació introductòria de l'activitat, amb l'ajut d'imatges enganxades a la pissarra i també escrivint-hi les paraules clau. Aquesta introducció presentava el protagonista de la història, les circumstàncies de la seva estranya desaparició, els quatre sospitosos que havia trobat la policia i els testimonis respectius per escrit, dels quals havien d'extreure la informació necessària per resoldre el crim.

Dins de cada equip, cada alumne es va fer càrrec del testimoni d'un sospitós. Les professores van insistir en la importància de comprendre i explicar després bé el text, perquè lògicament hi podia haver informacions contradictòries entre les versions de cada sospitós. Després, cada membre de l'equip es va reunir amb alumnes d'altres equips que havien triat el mateix testimoni i van llegir en veu alta, per torns, el text. Es va donar un sol text per grup, per tal de forçar el treball col·laboratiu. Els grups d'experts podien llegir més d'un cop el text o aturar-se allà on decidissin per tal de prendre les notes oportunes. Les professores van supervisar les lectures i van donar les ajudes que els van sol·licitar. Passats 30 minuts, es van compondre els equips originals, en què cada membre havia de comunicar amb el màxim de precisió la informació més rellevant i, com a equip, havien de proposar de forma raonada qui era el culpable.

Les professores van constatar que tots els alumnes van tenir moltes oportunitats d'expressió oral, tant en els grups d'experts com, sobretot, en l'equip quan aportaven informació valuosa per resoldre l'activitat. El nivell d'implicació, d'estar actius al llarg de la sessió, va ser molt elevat, i de seguida es van suggerir formes complementàries per enriquir l'exposició oral, com ara fer un joc de rol perquè cada membre de l'equip assumís el paper de sospitós i fos interrogat per altres membres de l'equip que, per torns, fessin el paper de policia.

Visió cooperativa d'una pel·lícula

Qualsevol element que contingui molta informació en pot dificultar una observació acurada i, en conseqüència, comprendre'l correctament. Processar la informació i comprendre el significat d'un text complex, d'una pel·lícula, d'un quadre... pot ser més assolible si ens ofereixen una pauta d'observació o si, més encara, se'n distribueixen pautes complementàries entre diferents ments que actuen com un equip. Això darrer és el que van fer Pilar Pamplona i Laura Serradell amb la complicitat dels CNL de Badalona i Sant Adrià.

Amb els objectius de millorar la comprensió oral i la síntesi d'informació, la fluïdesa oral en l'expressió i el contrast d'opinions, i d'establir torns de parla, es va proposar als alumnes d'un grup E2 que mirassin la pel·lícula *Millenium 1. Els homes que no estimaven les dones* per fer-ne una activitat a classe a partir de l'observació que cadascú havia de fer d'uns aspectes determinats que després havia de compartir amb els seus companys d'equip.

Així, abans de mirar la pel·lícula es van constituir equips base de 4 alumnes en què cada membre s'havia de fixar en un aspecte diferent del film, seguint un guió proporcionat per la professora. L'un s'havia de fixar en l'argument; un altre, en el personatge de la Lisbeth; un altre, en el periodisme d'investigació, representat pel Mikael; i el darrer, en la denúncia de la violència masclista.

Sabent que haurien de fer un treball en equip a l'aula, en què l'aportació de cada membre seria necessària, 12 alumnes van anar al cinema —amb un conveni amb els cinemes Màgic de Badalona— i 17 —que per diversos motius no hi van poder assistir— van mirar la pel·lícula a casa per poder participar en l'activitat de la classe.

Reunits a l'aula per grups d'experts (tots els que havien observat un aspecte concret de la pel·lícula), van posar en comú les observacions de la pauta seguint unes preguntes que la professora els va passar en aquell moment. Després es van tornar a formar els equips base i cada expert va explicar a la resta l'aspecte que ell havia treballat de la pel·lícula i les conclusions a què havia arribat al seu grup d'experts. Això, evidentment, donava peu a debatre i contrastar opinions. Un cop tots els membres de l'equip tenien tota la informació, la professora els va llançar una pregunta com a conclusió de tota l'activitat: "Quin és el missatge de la pel·lícula?". Cada equip el va discutir durant 5 minuts i després la professora, aleatòriament, va triar una persona de cada equip perquè l'exposés a la resta de la classe.

El compromís amb els companys de l'equip va fer augmentar la motivació per mirar la pel·lícula i va fer que hi participessin activament, al marge —com és natural en tot producte cultural— de si la pel·lícula els havia agrada més o menys.

Altres experiències més complexes del puzzle

La versatilitat del mètode del puzzle es pot observar amb altres experiències a les aules molt més complexes i que, amb l'espai reduït de què disposem en aquest text, lamentablement tan sols podem esmentar. Però val la pena apuntar-ne tres.

Laura Corsà i Maite Puig, a l'inici d'un curs Bàsic 3, es van plantejar una activitat amb els objectius de cohesionar el grup, apropar a l'alumnat Màrius Torres, un dels poetes lleidatans més coneguts (amb motiu de la celebració del centenari del seu naixement), i emprar diferents passats d'indicatiu i adjectius qualificatius. Ajudades pel mètode del puzzle, van dividir la classe en 5 equips de 4 persones; cadascuna treballava al seu grup d'experts un aspecte concret: descripció física, vida, obra i comentari d'un poema. Com a resultat, els equips van elaborar uns blocs detallats i molt rics sobre la figura del poeta.

Lourdes Ribas i Carles Cassanyes, a l'SLC de Sabadell, en un Intermedi 3, van combinar el puzzle amb l'ensenyament recíproc. Aquest darrer mètode, ideal per comprendre textos complexos amb relació a la competència en comprensió lectora de l'alumnat, es mostra idoni per fer les activitats dels grups d'experts i pot potenciar el mètode del puzzle.

Finalment, Àlex Fernández i Jaume Sans, de l'SLC de Gavà, van utilitzar el puzzle per fer una avaluació d'equip al final d'una unitat; és a dir, van formar grups d'experts per a cada contingut que avaluaven. I ho van fer amb dues modalitats: en una, el grup d'experts, després d'haver-ne exposat a classe el contingut, ajuda la resta de la classe a fer la prova final, elaborada pel professor; i a l'altra, el grup d'experts ha d'acomplir tres tasques: elaborar un quadre resum i crear una activitat avaluativa en una sessió, experimentar i validar l'activitat que ha creat un altre grup homòleg, i ajudar-se a assolir les diferents activitats. La coavaluació entre alumnes, i entre equips, és un bon mecanisme d'aprenentatge entre iguals.

A tall de conclusió

Les pràctiques esmentades ens conviden a observar que és possible crear situacions en què convertim les aules en comunitats d'aprenents on els alumnes no tan sols aprenen de la nostra ajuda com a professors —que sempre serà difícil d'ajustar pel fet que som un davant de molts—, sinó que poden aprendre també de l'ajuda mútua que s'ofereixen sota la nostra supervisió. L'aprenentatge cooperatiu es basa en la idea de compartir amb els alumnes la capacitat d'ensenyar i fer-ho d'una manera —organitzada pel professor— en què l'alumne que ensenya també aprèn.

Emprar aquest tipus de pràctiques —i fer notar als alumnes els seus avantatges— ens pot permetre posar a l'abast de tots els alumnes més ajudes pedagògiques (companyes que escolten perquè jo m'expressi oralment, un company que em dona retroalimentació a partir d'una pauta que ofereix el professor, un company que aprèn mentre m'explica una cosa...). En definitiva, es tracta d'arribar més a tots els alumnes interposant, entre la nostra ajuda i ells, l'ajuda dels mateixos companys. O, si es vol, de fer més efectiva la nostra ajuda i el seu aprenentatge.

Referències

DURAN, D. "Aprender a cooperar. Del grupo al equipo". A J. I. Pozo; M. del P. Pérez. *La psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

DURAN, D.; VIDAL, V. *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó, 2004.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.

MONEREO, C.; DURAN, D. *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé, 2001. [Descatalogat en català, disponible en espanyol i portuguès.]

KAGAN, S. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc., 1992.

SLAVIN, R. *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1995.

WELLS, G. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.