

MINISERMONS PER SOBREVIURE EN TERRA HOSTIL

Miguel Valero García

Universitat Politècnica de Catalunya. miguel.valero@upc.edu

Resum: En els darrers anys, molts docents de l'àmbit universitari, estimulats per esdeveniments com el projecte Bolonya o la situació de confinament a causa de la pandèmia, han emprès innovacions docents cap a un aprenentatge més actiu, més centrat en el desenvolupament de competències i amb una avaluació formativa més continuada, tal com es reclama a la institució universitària des de fa temps. Aquests esforços, però, es troben sovint amb les dificultats d'un escenari que havia d'haver canviat per facilitar aquests esforços i no ho ha fet. Els plans d'estudi nous continuen sent com els d'abans (assignatures petites monotèmiques), les normatives d'avaluació segueixen centrant l'atenció gairebé exclusivament en com cal posar les qualificacions (l'avaluació sumativa) i els sistemes d'avaluació de la qualitat de la docència continuen enfocats a verificar que els docents expliquem bé la lliçó.

Tampoc no ha canviat la mentalitat de molts docents que miren amb recel les innovacions que duen a terme companys del voltant. No és infreqüent el cas de docents que són interpel·lats perquè donin explicacions de les seves innovacions per companys que no sempre tenen un interès autèntic per escoltar les respostes, cosa que pot fer que el camí sigui encara més llarg i desgastant. Per a aquestes situacions convé tenir a mà un bon minisermó que ens ajudi a escapar-ne dignament, sense perdre-hi gaire temps, i, si és possible, deixant una mica desorientat el nostre interlocutor. En aquest article es proposen alguns minisermos amb aquest objectiu.

Si bé és cert que l'article es dirigeix (i l'interpel·la) al professorat universitari, podria ser també d'interès per a professorat d'altres nivells formatius.

Paraules clau: universitat, aprenentatge, innovació docent, dificultats.

MINI-SERMONS FOR SURVIVAL IN HOSTILE TERRITORY

Abstract: In recent years, many university teachers, prompted by such events as the Bologna project or the lockdown situation due to the pandemic, have implemented teaching innovations for more active learning, focused more closely on the development of skills and with more continuous educational evaluation, just as has long been demanded of universities. However, these efforts often face the difficulties posed by a scenario that should have changed to facilitate these efforts but has not done so. The new curricula continue to be just as they were before (comprising small monothematic subjects), the evaluation rules continue to focus attention almost exclusively on how grades should be given (summative evaluation), and the teaching quality evaluation systems remain focused on verifying that teachers explain their lessons well.

Nor has there been any change in the mentality of many teachers, who are suspicious of the innovations made by their colleagues. Indeed, it is not uncommon for teachers to be asked to explain their innovations by colleagues who do not always have a genuine interest in listening to the answers, something which can make the path even longer and more exhausting. For these situations, it is advisable to have a good mini-sermon on hand that can help one to face the situation with dignity, without wasting much time and, if possible, leaving the other person somewhat disoriented. In this article, we propose some mini-sermons of this type.

Although this paper is conceived for university teachers, it could also be of interest to teachers on other educational levels.

Keywords: university, learning, teaching innovation, difficulties.

1. Introducció

La universitat és una institució a la qual costa molt de canviar, especialment pel que fa a la tasca docent. Hi ha dues frases que ho expressen de manera clara i, fins i tot, amb un toc d'humor:

— «La universitat s'assembla molt a un cementiri: en cas de mudança no pots esperar gaire col·laboració dels llogaters.»

— «Si fiques un pilot d'avió de la Primera Guerra Mundial a una cabina d'avui dia, no sabria ni per on començar. Però, si fiques fra Luis de León en una de les nostres aules, no tindria cap problema per fer la seva feina.»

Aquest immobilisme no deixa de ser sorprenent, atès que la universitat és una institució fortament lligada a la recerca i la innovació. De fet, de la mateixa universitat és d'on han sortit la majoria dels treballs de re-

cerca que posen de manifest la superioritat dels mètodes docents actius davant dels més tradicionals, que, malgrat això, continuen sent predominants al panorama actual.

En els darrers anys hem tingut dos exemples que mostren clarament com costa de canviar la manera d'ensenyar a la universitat: el projecte Bolonya i la pandèmia. En tots dos casos, i per motius molt diferents, la universitat va haver d'enfrontar-se al repte de canviar les seves maneres de fer, justament en la direcció d'una organització docent més centrada en l'activitat de l'alumne, i acostar-se una mica més a un d'aquests lemes que sovint omplen els nostres discursos acadèmics (en castellà, per no desfer la bonica rima):

Dejar de ser el sabio en el estrado
para bajar a ser el guía a su lado.

No obstant això, una vegada superats el projecte Bolonya i la pandèmia, poca cosa ha canviat a la institució. Només cal veure com s'assemblen els milers de nous plans d'estudi als anteriors i els molts «sabios en el estrado» que un pot veure quan passeja pels aularis del campus.

Si bé és cert que la universitat com a institució ha resistit sense alterar-se gaire aquestes dues onades de canvi, també és cert que són molts els docents que s'han replantejat la seva tasca, han assumit riscos i han fet canvis profunds en la seva manera d'ensenyar. Però també cal dir que aquestes iniciatives de canvi s'han hagut d'enfrontar sovint a estructures i normatives obsoletes, que havien d'haver canviat per facilitar aquestes innovacions i no ho van fer.

En molts casos, els docents implicats en canvis importants en la seva tasca docent han de donar abundants explicacions i justificar les seves diferències amb un entorn on predominen els models més tradicionals. En el millor dels casos, aquestes explicacions les reclamen persones amb un interès autèntic per conèixer i valorar les innovacions. Però moltes vegades l'interlocutor no té un interès especial a escoltar la resposta, cosa que fa encara més fatigós i desgastant el camí de la innovació. Recordo perfectament un dia en què un company va entrar al meu despatx i em va dir: «Molt de compte amb el que fas amb els teus alumnes, no sigui que després, quan arribin a la meva assignatura, em demanin a mi fer el mateix».

És justament en aquest context, en què persones sense gens d'interès en la resposta ens interpel·len i ens fan perdre el temps (i potser ens desgasten la moral), en què un bon minisermó pot ser molt útil.

Un minisermó pot tenir dos propòsits. D'una banda, pot ser una eina útil per «evangelitzar», és a dir, contribuir a convèncer l'interlocutor sobre la necessitat de canviar la manera d'ensenyar. Aquest tipus de minisermos van ser molt útils els primers anys del projecte Bolonya, quan es tractava d'això: buscar arguments per canviar i idees sobre com fer-ho. Però aquest temps ja va passar. Ara els minisermos continuen sent necessaris, però per al seu segon propòsit: donar una resposta breu i contundent que deixi desorientada la persona que ens interpel·la sense gaire interès en la nostra resposta, de manera que puguem esca-

par dignament cap al nostre despatx, on ens espera un munt de feina per tirar endavant les nostres innovacions docents. Aquest és el tipus de minisermos que es proposen en aquest article, amb l'expectativa que puguin ser una eina útil per a molts que, malgrat tot, encara persegueixen la millora de la seva docència.

2. Les oportunitats perdudes

Les dues oportunitats que ja he esmentat en la introducció i que desenvolupo una mica més en aquesta secció van estimular molts docents a emprendre canvis per millorar la qualitat de la seva tasca docent, però han estat desaprovechades per la institució per fer els canvis que haurien de facilitar aquests esforços de millora.

2.1. El projecte Bolonya

El procés d'adaptació a l'espai europeu d'educació superior (també conegut com a *projecte Bolonya*) va posar damunt la taula, a principis del segle, el repte, entre d'altres, de dissenyar nous plans d'estudi més centrats en l'aprenentatge de l'alumne (en contraposició als centrats en l'ensenyament del professorat), orientats al desenvolupament de competències (i no només a l'adquisició de coneixements), amb una avaluació formativa continuada i en què abunden els escenaris multidisciplinaris (i no només assignatures petites monotemàtiques).

Una part de la naturalesa dels canvis es va projectar amb claredat a establir el nou model de crèdits: el sistema europeu de transferència de crèdits (ECTS, de l'anglès *European credit transfer system*). D'acord amb aquest model, es comptabilitza el nombre d'hores de dedicació de l'alumne a l'assignatura, tant a classe com fora de classe, en contraposició als crèdits LRU (Llei de reforma universitària), que comptabilitzaven les hores de classe. Aquest canvi en la comptabilitat de l'haver acadèmic, sobre el paper, ens havia d'ajudar a dirigir la mirada cap a les tasques que l'alumne ha de fer per aprendre i no només a allò que hem de fer els docents a classe per ensenyar. En altres paraules, és una crida indirecta a planificar minuciosament el treball de l'alumne dins i fora de classe, i no només el que farem a cadascuna de les nostres sessions de classe.

També es requerien canvis a les normatives acadèmiques que reguessin, per exemple, els processos d'avaluació formativa continuada, que han de proporcionar a alumnes i docents informació freqüent per valorar el progrés en l'aprenentatge i a temps per poder prendre mesures, si cal.

Finalment, calia una nova estructura de plans d'estudi, amb assignatures grans en què col·laboressin diversos departaments, perquè els alumnes poguessin realitzar, per exemple, un projecte interdisciplinari, amb prou temps per prestar atenció a habilitats com el treball en equip o la comunicació eficient en forma d'informes o de presentacions orals.

Passats ja gairebé vint anys de l'inici del projecte Bonyola, podem afirmar que els resultats han quedat molt lluny de les expectatives. Per exemple, les normatives han canviat ben poc. Continuen plenes de pàgines que regulen amb extraordinària precisió la manera de qualificar (avaluació sumativa), sense donar pràcticament cap pauta sobre com ha de ser l'avaluació formativa (que és la que importa de cara a l'aprenentatge). Els milers de nous plans d'estudi s'assemblen extraordinàriament als anteriors, plens d'assignatures minúscules resultat d'una minuciosa separació i encapsulació de coneixements que els estudiants hauran de tornar a integrar en algun moment (parcialment durant la realització dels treballs de fi d'estudi i especialment durant el seu exercici professional). I, finalment, la implantació dels ECTS s'ha dut a terme sense un gran trastorn de l'organització tradicional de les assignatures. Recordo que vaig preguntar a un company: «Què han de fer els teus alumnes en aquestes 6 hores de feina personal fora de classe a la setmana, segons indiquen els ECTS de la teva assignatura?». Em va contestar: «Doncs estudiar. Això és el que haurien de fer, que després així els va».

2.2. La pandèmia

La situació de confinament motivat per la pandèmia ens va obligar a tots a replantejar la nostra tasca per mantenir l'activitat docent amb la menor pèrdua de qualitat possible. El repte no va ser fàcil, perquè calia treure del procés un element essencial de la docència tradicional: el contacte a classe del docent amb els alumnes. En aquesta situació d'emergència tots vam fer un esforç per preparar materials de suport que poguessin complementar les nostres sessions de classe en línia. D'alguna manera, tots vam posar la nostra atenció a la feina que volíem que fessin els nostres alumnes per no perdre's en un procés d'aprenentatge anòmal. De manera indirecta, la situació ens va acostar a la filosofia dels ECTS abans esmentada: posar més atenció en allò que ha de fer l'alumne (en aquest cas, per sobreviure) i no només en allò que hem de fer nosaltres a classe (unes classes que no podíem impartir amb normalitat). A més, es van preparar molts materials (per exemple, vídeos amb les nostres explicacions) que abans molts s'havien resistit a preparar. Com havien de dir que no quan els alumnes ens van demanar que polsèssim el botó de gravar la sessió en línia? Hi ha el sentiment generalitzat, que jo comparteixo, que, com a resultat de tot aquest esforç, la universitat va superar la situació d'emergència de manera molt digna.

De tornada a la normalitat, alguns van fer el pas de continuar utilitzant tot el material generat per apropar-se al concepte *classe invertida* (Zainuddin i Halili, 2016): els alumnes adquireixen els coneixements a casa amb lectures i vídeos, de manera que el temps de classe es dedica a exercitar aquests coneixements amb l'ajuda del professor i d'altres companys. No obstant això, molts altres han tor-

nat de seguida als formats tradicionals. S'observen ara unes taxes superiors d'absentisme, que s'atribueixen molt ràpidament a una desmotivació creixent i fins i tot desànim en els alumnes (seqüeles de la pandèmia). Si bé no poso en qüestió aquestes possibles seqüeles, la veritat és que molts alumnes no veuen la necessitat d'anar a classe per escoltar els seus professors dictant lliçons que ja són als vídeos que es van gravar al seu moment. Sens dubte, una ocasió perduda per fer aquest pas endavant.

També en el context de la pandèmia, és curiós observar la reacció de moltes universitats per abordar l'emergència. És més que evident que la tecnologia ha transformat radicalment totes les professions. Avui no fa la feina un cirurgià igual que es feia fa cinquanta anys. Fins i tot els paletes comencen a fer servir impressores 3D per aixecar murs. Tot i això, la universitat va posar a la nostra disposició aules híbrides (la meitat dels alumnes a classe i l'altra meitat a casa) justament perquè, gràcies a la tecnologia, nosaltres no haguéssim de canviar res de la nostra manera de treballar i poguéssim continuar donant les nostres lliçons com sempre.

3. En terra hostil

Com també s'ha apuntat a la introducció, són molts els docents que sí que van aprofitar els estímuls per canviar (tallers de formació, convocatòries de projectes d'innovació docent o la situació d'emergència derivada de la pandèmia). Per confirmar això, només cal observar com han canviat els temes que es tracten en fòrums i conferències sobre docència. Fa vint anys, per exemple, les ponències a les conferències sobre docència se centraven majoritàriament en els continguts i temaris de les assignatures. En els darrers anys són cada cop més els treballs que es focalitzen en els mètodes més eficaços perquè els alumnes aprenguin aquests continguts.

Tot i això, aquests esforços en innovació docent s'enfronten amb freqüència amb les dificultats i traves que planteja un escenari (plans d'estudi, normatives, infraestructures) que havia d'haver canviat per facilitar aquests esforços, però no ho ha fet prou. Desenvolupo breument en aquest apartat un exemple del tipus de dificultats a què em refereixo.

Una de les metodologies docents que han anat guanyant més adeptes en l'àmbit de l'ensenyament de l'enginyeria és l'aprenentatge basat en projectes (Kokotsaki, Menzies i Wiggins, 2016). Quan es fa servir aquesta metodologia, l'activitat acadèmica del curs s'inicia amb un repte, en forma de projecte, que els alumnes han de dur a terme en equips, i que es planteja en un moment en què no tenen tots els coneixements que necessitaran. Aquests coneixements s'adquireixen durant el procés, quan es necessiten, i amb grans dosis d'autonomia. De fet, la impartició de lliçons ocupa una mínima part del temps de classe, per deixar espai a la supervisió freqüent del progrés dels equips als seus projectes.

Un company que utilitza l'aprenentatge basat en projectes em va comentar que el moment que més valora és quan un equip li fa una consulta sobre una iniciativa que volen emprendre en el seu projecte i no té més remei que confessar que no els pot ajudar gaire sobre aquest aspecte, perquè ells ja saben més del tema que ell mateix. Normalment, acaba la resposta dient-los que l'interessa molt el tema i que vol saber com el resolen. Aquest company em confessava que sent un orgull especial a aconseguir portar els alumnes a uns nivells de competència que fins i tot superen els seus propis en algun aspecte particular de la seva assignatura.

Tot i això, el company també lamenta amb amargor que el sistema d'avaluació de la qualitat de la docència que utilitza la seva universitat, que es basa essencialment en una enquesta de satisfacció, l'està penalitzant clarament, perquè les dues preguntes predominants en aquesta enquesta són:

1. El professor explica amb claredat?
2. El professor domina la matèria?

En canvi, l'enquesta no conté la pregunta que, segons la seva opinió, és la fonamental:

3. En aquesta assignatura has après coses que consideres valuoses?

En conclusió, aquest company, com molts altres, s'ha d'enfrontar a un sistema d'avaluació que havia d'haver canviat per estimular i reconèixer els mètodes actius, però que continua estimulants i reconeixent els mètodes docents que hauríem d'estar deixant enrere.

Tot i això, el focus d'interès d'aquest article està en una altra cosa que hauria d'haver canviat també i no ho ha fet. Em refereixo a les mentalitats de molts companys i companyes que no només s'aferrin als mètodes tradicionals, sinó que posen sota sospita les iniciatives d'innovació docent i, sovint, les qüestionen de manera arbitrària, fent encara més difícil i desgastant el camí de les persones que ho intenten. Els minisermos que es proposen a la resta d'aquest article poden ser d'utilitat en aquest context.

4. Teoria bàsica del minisermó i exemples

Veurem en aquest apartat una definició, uns propòsits, unes característiques i uns exemples de minisermó.

4.1. Definició

El *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC) presenta diverses accepcions del terme *sermó*, entre les quals:

1 m. [LC] [RE] [FLL] Discurs pronunciat en públic, normalment per un sacerdot, per a edificació dels assistents. *Els sermons del pare Manel. Fer un sermó. Anar a sentir un sermó, anar a sermó. El sermó de la muntanya. Els sermons de sant Vicent Ferrer.*

2 m. [LC] Amonestació, exhortació, insistent i llarga.

Els sermons solen tenir connotacions negatives, principalment per dos motius. En primer lloc, perquè, tractant-se sovint d'un discurs de contingut moral, no és benvingut. Com deia Winston Churchill, «personalment sempre estic disposat a aprendre, encara que no sempre m'agrada que em donin lliçons». Potser hauria pogut afegir: «I lliçons morals, encara menys».

La segona raó que els sermons tinguin aquesta connotació negativa és que solen ser llargs i pesants. Segurament l'alternativa més fidel a l'expressió «quin sermó!» és «quina llauna!».

Justament, aquesta segona característica és la que es vol eliminar en introduir el concepte *minisermó*, la definició del qual és (aquesta no es pot trobar al DIEC): «1. Un sermó petit».

4.2. Propòsits d'un minisermó

En el context que ens ocupa, els minisermos poden tenir dos propòsits diferents: 1) «evangelitzar», o 2) escapar dignament de la situació.

Un minisermó pot utilitzar-se per convèncer d'alguna cosa altres persones (per exemple, dels beneficis de l'aprenentatge cooperatiu). Fa uns anys, a l'inici de projecte Bolonya, els minisermos van resultar molt útils per convèncer de la necessitat i el sentit dels canvis.

No obstant això, en el moment actual, superades les onades de canvi associades al projecte Bolonya o a la pandèmia, un minisermó pot servir les persones que estan innovant en terra hostil a desfer-se dignament de l'animadversió de companys i companyes que venen a qüestionar les innovacions, i amb les quals no es té ganes de discutir perquè se sap que no tenen un interès real a escoltar obertament les respostes.

Per descomptat, la idea de fer servir minisermos en el context i amb els propòsits que estem presentant aquí no és nova. Richard Felder (2007) proposa, de manera concisa, brillant i divertida, una petita col·lecció de preguntes i respostes que bé podrien considerar-se com a minisermos, d'acord amb les definicions anteriors.

4.3. Destinataris

Un minisermó pot tenir tres tipus de destinataris: els alumnes, els companys o els responsables acadèmics. Qualsevol d'aquests tipus de persones poden posar en qüestió les nostres innovacions, moment en què o bé podem fer un intent d'«evangelització» si es donen les circumstàncies adequades, o bé podem intentar escapar dignament de la situació sense perdre-hi gaire temps.

4.4. Característiques d'un minisermó

Un bon minisermó té les característiques següents:

- És curt (si no, no seria un minisermó).
- Es basa en l'humor, i fins i tot el drama, perquè l'humor fa més digeribles les idees més difícils i el drama capta l'atenció ràpidament.
- Usa metàfores, perquè les metàfores il·luminen les situacions des de punts de vista diferents.

4.5. Manaments

Un sermó vol donar una lliçó moral que es desprèn d'unes normes de vida, d'uns manaments. Quins són els manaments en què es fonamenten els minisermos que es proposen en aquest article?

Respondre a aquesta pregunta com mereix requeriria espai i temps que no tenim aquí, perquè, després de tot, aquests manaments a què fa referència aquest apartat són, en realitat, els criteris d'una docència de qualitat, és a dir, una docència que aconsegueix l'aprenentatge dels alumnes. I sobre aquesta qüestió hi ha molta literatura (Chickering i Gamson, 1987).

En tot cas, amb l'ànim de ser una mica més específic i una mica provocatiu, n'enumero tres dels que podrien figurar en una bona llista de manaments del docent:

1. Aconseguir que els nostres alumnes aprenguin.
2. Ajudar l'alumnat a desenvolupar habilitats transversals.
3. Motivar l'alumnat a dedicar les hores de feina personal fora de classe per a cada matèria d'acord amb els ECTS.

Aquests tres manaments pretenen ser una mica provocadors perquè, encara que a molts els puguin semblar obvietats després de tot el que es va dir durant el projecte Bolonya, no ho són, perquè no són acceptats fàcilment per molts docents. De fet, si sortís ara mateix a la plaça central del campus i formulés en veu alta aquests tres manaments, no passaria gaire temps abans que apareguessin companys a dir-me:

1. La nostra feina és donar-los la lliçó. Si no aprenen, és cosa seva.
2. Que vinguin ja de secundària amb aquestes habilitats adquirides.
3. Per què haurà de dedicar les mateixes hores un alumne bo que un que no ho és tant?

4.6. Exemples

Els minisermos que es proposen a l'apartat següent tenen com a destinataris els companys que ens assalten pel passadís amb la intenció de qüestionar les nostres innovacions i fer-nos-en dubtar. Tenen el propòsit d'aconseguir escapar dignament i, fins i tot, deixar desorientat l'assaltant. Naturalment, són aplicables només en el cas que estiguem convençuts que la persona que tenim al davant no

té un autèntic interès en la nostra resposta i, per tant, no aconseguirem gaire més que perdre el temps.

Tot i això, ja hem vist que un minisermó pot tenir altres destinataris (per exemple, els alumnes o responsables acadèmics) i un altre propòsit (com ara, «evangelitzar»). Vegem dos exemples d'aquests casos, que ens serviran també per mostrar en quin format es presentaran els minisermos que es proposen a l'apartat 5.

Exemple 1

SITUACIÓ

Ets a la primera sessió de classe en què has explicat com s'organitza l'assignatura. Has comentat als teus alumnes que fas servir l'aprenentatge basat en projectes i que, per tant, tu explicaràs poc. Ells hauran de determinar el que necessiten aprendre i ho hauran de fer de manera autònoma, sota la teva supervisió.

Al descans, s'acosten uns alumnes amb cara de pocs amics i et diuen: «Professor, a tu et paguen per explicar-nos el temari». La queixa pot plantejar-se en termes més «amigables», com, per exemple: «Professor: de veritat que no explicaràs la lliçó? Tan bé que expliques, tu!». En qualsevol cas, la situació requereix el mateix minisermó.

MINISERMÓ

«No és cert que em paguin perquè us expliqui la lliçó. Em paguen perquè us ajudi a desenvolupar una sèrie d'habilitats, com, per exemple, que sigueu capaços d'aprendre de manera autònoma. Jo vull que pugueu aprendre coses noves sense la meva ajuda; que en poc temps ja no em necessiteu. Perquè algun dia jo ja no seré entre vosaltres.»

OBSERVACIONS

El minisermó pretén explicar la raó d'una manera d'actuar, és breu i fa servir (irònicament) el drama, que capta ràpidament l'atenció de l'interlocutor.

Exemple 2

SITUACIÓ

El responsable acadèmic amb què parles es mostra molt poc sensible a la necessitat de canviar coses per facilitar la introducció de metodologies docents actives (canvis en mobiliari, en normatives d'avaluació, horaris, etc.).

MINISERMÓ

«Fins ara hem estat jugant a tennis. I hem jugat bé. Però ara ens esteu demanant que juguem a bàsquet. Doncs bé. Hi jugarem. Aprendrem a coordinar-nos en equips i les noves habilitats que calguin. Però, si us plau, traieu la xarxa del mig de la pista, perquè hi ensopeguem; instal·leu cistelles perquè puguem llançar la pilota i canvieu el marcador, perquè, si només compteu sets, ningú no voldrà llançar a cistella.»

OBSERVACIONS

En aquest cas es fa servir la metàfora, que pretén il·luminar la problemàtica des d'altres angles. També es fan servir unes notes d'humor.

És important tenir present que el nostre interlocutor també pot tenir el seu propi minisermó amb què contrarestar el nostre. Per exemple, en certa ocasió un company va fer servir aquest minisermó amb una responsable acadèmica de la seva universitat, que li va respondre: «En aquesta universitat no jugarem a bàsquet. Jugarem al voleibol. Així que pujarem una mica l'alçada de la xarxa, us canviarem les pilotes per altres de més grosses i llestos».

5. Tres minisermons

En aquest apartat es proposa una petita col·lecció de minisermons. Tots ells són aplicables a la mateixa situació, tenen el mateix tipus de destinatari i el mateix propòsit, que es poden descriure així: camines pel passadís de l'escola cap al teu despatx, on t'espera una muntanya de treballs dels teus alumnes encara per revisar. T'interpel·la un company amb la intenció de posar en qüestió les coses que fas, sense gaire interès real a escoltar les teves explicacions. Tu no vols perdre-hi gaire temps, però vols donar-li una resposta que et permeti sortir dignament de la situació i, si pot ser, deixar el teu interlocutor desorientat.

És important subratllar que estem suposant que el nostre interlocutor no té un interès real a escoltar la nostra resposta a les seves preguntes. En el cas que percebem que sí que en té, llavors els minisermons proposats no s'han d'aplicar, perquè no hem de perdre l'ocasió de convidar-lo al nostre despatx i intentar captar-lo per a la causa.

Minisermó 1

SITUACIÓ

A l'encontre al passadís, el teu interlocutor et pregunta: «Però tu estàs segur que els mètodes que utilitzes funcionen?».

MINISERMÓ PROPOSAT

«I tu, estàs segur que els teus sí que funcionen?»

OBSERVACIONS

Tots els docents hem de fer un esforç per analitzar si la nostra actuació a classe és efectiva o no. Per això, no podem acceptar que els únics que hàgim de demostrar aquesta eficàcia siguem les persones que ens estem esforçant a introduir innovacions, mentre que la resta segueix utilitzant els mètodes de sempre sense qüestionar-se'n l'eficàcia en cap moment amb un mínim de rigor.

D'altra banda, és obvi que la persona que ens interpel·la així no té gran interès en la resposta, perquè, si en tingués, li costaria ben poc documentar-se sobre estudis que posen de manifest l'eficàcia dels mètodes actius. Se'n pot trobar un exemple a Prince, 2004.

Minisermó 2

SITUACIÓ

A l'assalt pel passadís, el nostre interlocutor, que és un docent d'una assignatura que els alumnes cursen després

de la teva, et diu: «Estic observant que alguns alumnes que han cursat la teva assignatura arriben a la meua amb moltes mancances. Els falten coneixements que estan clarament establerts a la teva guia docent i que són necessaris perquè puguin cursar la meua. Hauries de revisar el que fas a classe. Sospito que en aquests projectes que organitzes només treballa un del grup i la resta mira sense aprendre res».

MINISERMÓ PROPOSAT

«Aquests alumnes han de ser els que van aprovar amb un 5.»

OBSERVACIONS

Sempre que s'utilitzen mètodes d'aprenentatge cooperatiu i, molt especialment, quan el format és l'aprenentatge basat en projectes, és habitual que els alumnes es reparteixin la feina (com passa en qualsevol equip eficient) i que cada un acabi el curs sabent més de la part del temari en què es va especialitzar i menys de les parts en què es van especialitzar els seus companys d'equip. De fet, si en un equip tots han d'aprendre el mateix, aleshores aquest equip no podrà assolir objectius tan ambiciosos com un altre en què cada membre és expert en algun dels aspectes per treballar. Això porta immediatament a la conclusió que els alumnes acabaran el curs amb llacunes de coneixements.

D'altra banda, el company que ens interpel·la subratlla una de les reticències habituals a l'ús d'aprenentatge cooperatiu: un treballa i els altres miren. Naturalment, hi ha tècniques per pal·liar en bona part aquest tipus de problemàtiques. Se'n poden trobar algunes a Oakley, Felder, Brent i Elhajj, 2004.

El que és una obvietat és que la problemàtica que s'assenyala aquí no és exclusiva dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu. Els alumnes acaben el curs amb llacunes, sigui quin sigui el mètode docent utilitzat, especialment els que aproven amb un 5, qualificació que, sobre el paper, indica que no han après la meitat del temari que, també sobre el paper, resulta imprescindible per a les assignatures següents.

Ens trobem aquí amb un dels aspectes més incomprendibles, per a un observador extern, de la nostra arquitectura acadèmica. Resulta que el programa docent de l'assignatura Programació II (per posar un exemple) s'organitza sota el supòsit que tots els alumnes que rep han assimilat els coneixements que s'indiquen a la guia docent de l'assignatura Programació I. Tanmateix, molts d'aquests alumnes hauran superat Programació I amb qualificacions inferiors al 10, de manera que és obvi que porten llacunes de coneixement. De fet, queixes similars les hem rebut tots en algun moment, sigui quin sigui el mètode que fem servir, i en continuaran rebent mentre els rectors no apliquin la norma que les assignatures només s'aproven si es treu un 10.

Minisermó 3

SITUACIÓ

A l'assalt pel passadís, el nostre interlocutor ens diu: «Aquest curs tens un alumne molt brillant que diu que a la

teva assignatura no podrà treure el 10 que ha tret en totes les anteriors, perquè la part més important de la qualificació a la teva assignatura és un projecte en equip i li han tocat companys menys brillants. Que sàpigues que amb els teus mètodes actius estàs perjudicant els alumnes brillants».

MINISERMÓ PROPOSAT

«És cert. Estic perjudicant els alumnes brillants de tipus A. Però, què passa amb els brillants de tipus B o de tipus C? Aquests no t'interessen? No hi tenen dret, també?»

OBSERVACIONS

Un dels ingredients bàsics de l'aprenentatge cooperatiu és la interdependència positiva, és a dir, ha de passar que l'èxit de cada individu depengui en certa manera que els seus companys d'equip també tinguin èxit. Una tècnica per introduir interdependència positiva és, per exemple, fer que la presentació oral del treball la faci un sol dels membres de l'equip, elegit aleatòriament pel professor uns minuts abans, i la qualificació obtinguda, naturalment, s'assigni a tots els membres de l'equip. La interdependència positiva fa que cada alumne s'esforci més per no perjudicar els companys i que no toleri la manca d'implicació de cap d'ells.

És completament cert que l'ús d'interdependència positiva pot fer que un alumne que hauria tret un 10 si la nota s'obtingués d'un examen individual, perquè això se li dona especialment bé (són els alumnes brillants de tipus A als quals es refereix el minisermó), tingui una nota inferior si els companys d'equip (als quals potser ni tan sols va poder triar) són menys capaços. No obstant això, a alguns alumnes els passa just el contrari: se'ls donen molt malament els exàmens i, en canvi, treballant en equip (o fent presentacions orals), tenen, per fi, una oportunitat de lluir les seves habilitats (alumnes brillants de tipus B o C).

No entraré aquí a discutir quines habilitats són més valuoses per al futur d'un titulat, si l'habilitat de fer exàmens o treballar bé en equip. Només cal afirmar que al llarg dels estudis tots els alumnes haurien de tenir una oportunitat de lluir els seus talents, no només els alumnes brillants de tipus A.

6. Resum i darrer minisermó: els caçadors d'errors

En aquest article s'han proposat tres minisermos adequats per sortir victoriosos d'una situació molt específica: un company que ens assalta pel passadís per qüestionar els nostres mètodes docents, sense gaire interès real a escoltar les nostres explicacions. Fins i tot, encara que no es doni aquesta situació, els minisermos ens poden ajudar a autoconvèncer-nos que estem treballant en la direcció correcta en moments de dubte, que no són escassos quan un camina pel camí de l'aprenentatge actiu.

A més d'aquesta utilitat pràctica per a docents innovadors, l'article pot ser útil a qualsevol lector per comprendre

tres coses: la naturalesa dels canvis que, des de fa dècades, es reclamen a la universitat; l'escassa capacitat que està demostrant la institució per fer aquests canvis, i les dificultats que han d'afrontar els docents que volen impulsar aquests reptes en un escenari que havia d'haver canviat per facilitar-los la feina i no ho ha fet.

No puc acabar aquest article sense proposar un minisermó estès (gairebé un sermó), destinat als docents que busquen respostes convincentes a aquesta pregunta fonamental: per què canviar?

Durant molts anys la meua tasca docent tenia les característiques de la docència a la qual habitualment ens referim com a «tradicional». M'agradava. Tenia bona connexió amb els meus alumnes. Però, arribat el moment de corregir els exàmens, em convertia en un caçador d'errors. Per cada error que trobava, l'alumne tenia un punt menys i jo una decepció més. Inevitablement acabava el curs decebut i sovint convençut que no es podia esperar grans coses d'uns alumnes que cometien errors importants en qüestions que em semblaven trivials.

Des que faig servir l'aprenentatge basat en projectes, la cosa és diferent. Ara els meus alumnes em semblen millors persones. És cert que en un projecte també s'han de satisfer uns requisits que em semblen trivials. I també hi ha decepcions quan no se satisfan alguns d'aquests requisits. Però els veig aquí cada dia, esforçant-se, ensopegant i tornant a aixecar-se. Abans això no ho veia. A més, en un projecte sempre, abans o després, arriba el dia en què els pots dir: «A veure amb què em podeu sorprendre a la versió següent del projecte». I si he encertat amb un projecte que connecta amb les motivacions dels alumnes, la sorpresa, en molts casos, està garantida. I ara estic convençut que aquests alumnes poden fer coses grans. Per això cal canviar.

Bibliografia

- CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. (1987). «Seven principles for good teaching in undergraduate education». *AAHE Bulletin*, núm. 39, p. 3-7.
- FELDER, R. (2007). «Sermons for grumpy campers». *Chem. Engr. Education*, vol. 41, núm. 3, p. 183-184.
- KOKOTSAKI, D.; MENZIES, V.; WIGGINS, A. (2016). «Project-based learning: A review of the literature». *Improving Schools*, vol. 19, núm. 3, p. 267-277.
- OAKLEY, B.; FELDER, R. M.; BRENT, R.; ELHAJI, I. (2004). «Turning student groups into effective teams». *Journal of Student Centered Learning*, núm. 2, p. 9-34.
- PRINCE, M. (2004). «Does active learning work? Review of the research». *J. Eng. Educ.* [en línia], núm. 93, p. 223-231. <<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>>.
- ZAINUDDIN, Z.; HALILI, S. (2016). «Flipped classroom research and trends from different fields of study». *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 17, núm. 3, p. 313-340.