

EINES

d'INNOVACIÓ DOCENT
en EDUCACIÓ SUPERIOR



Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) (GI-IDES)

Pilar Carrasquer, Alejandra de Lama,
Francesc Gibert, Neus Orgaz,
Sònia Parella, Núria Reynal i Xavier Solà

IDES

Innovació Docent
en Educació Superior



Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

EINES 4

d'INNOVACIÓ DOCENT
en EDUCACIÓ SUPERIOR

Aprentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) (GI-IDES) és un document on es recullen les experiències d'innovació docent desenvolupades pels diferents integrants del grup ACECS, un grup d'interès de la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona centrat en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en el marc de la docència universitària.

El treball cooperatiu constitueix una bona metodologia a l'hora de millorar l'aprenentatge dels estudiants i de convertir-los en subjectes actius dins el seu procés formatiu. Els membres del grup ACECS han aplicat aquesta metodologia a diferents disciplines que pertanyen a l'àmbit de les ciències socials i sota contextos docents diversos. En concret, en aquells elements del treball cooperatiu on considerem que la funció del professorat és més determinant i fonamental a l'hora de facilitar que l'aprenentatge cooperatiu sigui més significatiu que l'individual: la interdependència, la configuració dels grups i l'avaluació.

Nosaltres no pretenem pas que les diferents experiències recollides de forma aïllada puguin servir de model o de recomanació. El valor afegit d'aquesta compilació d'actuacions docents no és altre que possibilitar que el professorat interessat en l'aprenentatge cooperatiu accedeixi a un ventall ampli i divers de recursos i evidències, que serveixi de punt de referència a l'hora de dissenyar i desplegar les seves pròpies experiències de treball cooperatiu (mitjans, materials, recursos, sistemes d'avaluació, etc.).

Els autors

Pilar Carrasquer Oto és llicenciada en Sociologia.

Alejandra de Lama Aymà és llicenciada i doctora en Dret.

Francesc Gibert Badia és llicenciat en Sociologia.

Neus Orgaz Guerrero és llicenciada i doctora en Ciències Econòmiques i Empresarials.

Sònia Parella Rubio és llicenciada i doctora en Sociologia.

Núria Reynal Querol és llicenciada i doctora en Dret

Xavier Solà Monells és llicenciat i doctor en Dret.

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

ISBN 84-490-2470-6



9 788449 024702

Pilar Carrasquer Oto, Alejandra de Lama Aymà, Francesc Gibert Badia,
Neus Orgaz Guerrero, Sònia Parella Rubio, Núria Reynal Querol, Xavier Solà Monells

Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) (GI-IDES)

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 2006

Primera edició: desembre de 2006

Edició i impressió:

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Edifici A. 08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
sp@uab.es
<http://publicacions.uab.es/>

Imprès a Espanya. Printed in Spain

Dipòsit legal: B. 47.118-2006
ISBN 84-490-2470-6

Índex

PRÒLEG	7
INTRODUCCIÓ	11
I. LA INTERDEPENDÈNCIA EN EL TREBALL COOPERATIU: RECURSOS I ESTRATÈGIES 17	
1.1. L'organització i dinàmica del grup	18
1.2. L'activitat a l'aula	22
1.3. L'avaluació	25
2. LA CONFIGURACIÓ DELS GRUPS	29
2.1. Dimensió del grup	29
2.2. Forma de configurar el grup	31
2.3. Variabilitat	35
2.4. Altres aspectes complementaris	35
3. AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE COOPERATIU	37
3.1. Avaluació individual i de grup	38
3.2. Moment de l'avaluació	40
3.3. Tipus de proves	42
3.4. Criteris d'avaluació	43
CONCLUSIONS	47
BIBLIOGRAFIA	49
ANNEXOS	
Fitxa 1. Direcció Financera	53
Fitxa 2. Dret Civil I	57
Fitxa 3. Empresa i Societat	63
Fitxa 4. Estructura Social II	69
Fitxa 5. Introducció al Dret Processal	73
Fitxa 6. Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral	77
Fitxa 7. Pràctiques Instrumentals I	81
Fitxa 8. Relacions Internacionals	85
Fitxa 9. Sociologia de l'Empresa	89
Fitxa 10. Sociologia de les Relacions Laborals	93

Pròleg

En tenir a les mans un text com aquest pot ser molt raonable que se'ns acudin algunes preguntes com ara: fins a on l'aprenentatge cooperatiu és una qüestió tan rellevant que pugui atreure l'atenció d'un grup de professores i professors com els signants, o, també, què pot aportar realment aquesta metodologia a la docència universitària.

En aquest pròleg a l'interessant treball de reflexió realitzat pel conjunt de signants d'aquest text, components del Grup ACECS, Grup d'Interès IDES, voldria comentar aquells hipotètics interrogants, perquè, lluny de ser irrelevants, connecten amb una reflexió de fons sobre el paper de la docència universitària en el context de la societat del coneixement.

Si considerem breument el concepte de *societat del coneixement*, ens podem adonar que s'hi defineix un model productiu i social diferent de l'industrial, el model on els docents actuals ens hem format personalment i professionalment. La nova etiqueta posa l'èmfasi en les modalitats de transformació de la informació disponible i del seu ús. Una societat del coneixement és una entitat diferent a una altra on *només* circula la informació. En aquest context, l'objectiu de saber generar coneixement i d'utilitzar-lo, contrastar-lo, etc. esdevé estratègic.

El cas és que aquest objectiu connecta directament amb una estratègia docent com la proposta d'aprendre i treballar cooperativament. El grau de rellevància de l'ús del treball en cooperació per part dels alumnes, s'ha posat de manifest en el decurs de la molt diversa recerca sobre modalitats d'aprenentatge. Les conclusions van sempre en una sola direcció. Si aquesta metodologia s'aplica i es gestiona *correctament*, genera més i millor aprenentatge per tots els implicats en el treball, per bé que el grau del seu assoliment no sigui el mateix en tots ells. En realitat, però, allò que demostra la recerca en aquest àmbit és que la millor qualitat dels aprenentatges troba les seves causes en els diversos elements vinculats a aquesta metodologia.

Començant pel professor, tota proposta de treball d'aquesta mena neix d'un propòsit explícit i d'una intencionalitat pròpia respecte de fins a on es considera que els alumnes han d'arribar. Naturalment, com més explícites són les intencions del docent, més saben els alumnes com moure's i què fer. En segon lloc, una proposta com aquesta no té sentit, seria una banalitat, en un context d'acumulació d'informació. Però té tot el sentit en voler fer els alumnes participants de la transformació de la informació en coneixement.

Així, cal recordar dues coses importants. La primera, que el coneixement és *informació més elaboració*, sigui quin sigui el tractament rellevant per elaborar-lo: el seu contrast amb altres informacions, la seva aplicació, l'anàlisi, la producció de

síntesis, una estimació de resultats, etc; activitats més breus en durada o més extenses en el temps i elaboració. En segon lloc, cal recordar que aquella transformació no és producte d'una simple relació causal (p. e. *jo t'informo, tu coneixes*), ni pot ser donada per suposada en els alumnes. Perquè sigui possible, és necessari treballar procediments —senzills o complexos— o amb la metodologia més adequada, sempre de manera explícita. I aquest procés resulta millor quan les elaboracions es contrasten o es coordinen mitjançant l'intercanvi o la interacció social d'un o una amb els altres.

Des del punt de vista del professor —i pensant en els processos de treball dels alumnes—, se'ns fa evident que la pràctica de trobar-se, d'intercanviar i reflexionar sobre les tasques i objectius del treball se sistematitza enormement, quan abasta el conjunt dels components de la classe i es fan explícits, al seu torn, tots els procediments i passos d'aquell intercanvi, abans més o menys escadusser, informal i voluntari, que els porta a elaborar el coneixement que se'ls requereix.

D'altra banda, el fet de participar d'una tasca en cooperació aporta sentit d'apropiació del treball realitzat, si se'n vol dir així, perquè proporciona a l'alumne una doble dimensió, la de la «narrativa», és a dir, dominar el perquè, el què, el com, el fins a on, etc. d'allò que fa, tot posant-ho en un nivell diferent dels altres treballs puntuals. Però també li aporta la dimensió de la personalització, en efecte: ja no és el treball del professor o professora el que cal fer, sinó que «allò» acaba sent *el propi* treball.

Aquesta modalitat de treball incideix, també, en un dels aspectes més crítics en els processos d'ensenyament i aprenentatge, el de l'avaluació d'aquests. Si considerem l'avaluació entesa en un sentit ampli, les modalitats de cooperació en l'aprenentatge són les que n'aporten més i de més gran varietat. De fet, en una situació cooperativa del coneixement, la seva elaboració i avaluació van íntimament lligades. Si l'alumne ha de portar a contrastar alguna cosa amb els altres i no li surt com ho preveu, ho revisa. Si els altres no ho veuen igual, també ho ha de revisar. Si el procés és la causa, també es torna a sotmetre a anàlisi. Si qui no hi està d'acord és una persona que mereix confiança, la revisió és feta amb més atenció, i així successivament. Com es pot observar, d'aquesta conjugació continuada d'observació externa i pròpia sobre el que es formula, sobre allò que es proposa, com es fa, etc., en podem dir de moltes maneres, però també ho podem denominar regulació o autoregulació, és a dir, una dimensió molt important de l'avaluació.

Una altra cosa és el control extern del professor o professora, és a dir, saber o certificar qui ha fet què, com, etc. I, també, qui sap i com cada un dels objectius proposats. En aquest sentit, la professionalitat de cada docent ha de fer veure a cadascú la millor manera d'exercir aquest control. Però, justament, aquestes modalitats de control extern no interfereixen necessàriament amb tot el que hem comentat més amunt. En canvi, comparada amb la de situacions no cooperatives de treball, l'avaluació externa detecta el valor afegit d'aquesta metodologia.

Però el grau de rellevància d'aquesta metodologia va encara una mica més enllà dels valors que li atribuïm. Un dels valors més febles de l'ensenyament convencional és el de generar la il·lusió en qui aprèn que el coneixement està fixat, les solu-

cions estan fetes i les formes d'arribar-hi només es troben en mans de persones amb una alta especialització. D'aquestes tres «il·lusions», només la tercera té sentit quan ens referim a aspectes i situacions molt específiques i especialitzades. Però en cap cas no es poden generar en situacions d'ensenyament i aprenentatge en condicions diguem-ne ordinàries ni en contextos de recerca més especialitzats. Pel que hem explicat més amunt, els alumnes que treballen en situacions cooperatives de producció del coneixement rarament generen aquesta mena de representacions.

Dos avantatges addicionals que comporta aquesta metodologia són que les persones avesades a contrastar, a combinar informació, a validar-la, a aplicar-la en situacions específiques, acaben sent capaces de transferir aquestes competències desenvolupades a la gestió del coneixement de la pròpia vida, atès que això incideix en la formació personal i intel·lectual. De la mateixa manera que trobem que les persones avesades a respondre qüestions preestablertes —si no tenen experiències en altres sentits— tendeixen a esperar indicacions i a entendre l'elaboració de qualsevol coneixement com una cosa que, en primera instància, no els ateny.

Aquell prototipus de persona, si fóssim capaços de formar-les així, manifestaria unes actituds actives, deliberatives, indagadores, crítiques, així com creatives en els entorns on es mourien, fossin entorns cívics, personals i de treball. Sabrien que les millors idees neixen del fet de dominar informació, de fer-ne una bona selecció, però també d'escollar els altres i de compartir i debatre els propis punts de vista. Sobre tot, sabrien que les bones idees requereixen, en primera instància, la pròpia iniciativa personal.

És clar que seria del tot injust dir que aquesta mena de persona, formada en la reflexió i la validació del que se sap, no surt de les nostres aules. Però no ho és tant dir que, quan això succeeix, és més fruit d'una tasca singular i aïllada de docents o de grups d'aquests que no pas una «propietat» del nostre sistema formatiu superior, lògicament, encara, molt arrelat en les convencions didàctiques de la societat industrial.

En tot hi ha un però. Més amunt s'ha dit que tot això es pot generar si la metodologia s'aplica *correctament*. En coherència amb el que hem dit, no hi ha uns estàndards de *correcció* preestablerts, més enllà d'unes pautes que és molt recomanable conèixer i avesar-s'hi en la seva aplicació i que fan que aquesta mostri bons resultats amb una relativa immediatesa. El que vull posar de manifest és que ni és descartable utilitzar aquesta metodologia en grans grups —en períodes puntuals o breus— ni cal esperar tenir quinze alumnes d'últim curs per aplicar-la. De la mateixa manera, es pot aplicar un dia, una setmana o un any, depenent de la nostra capacitat de gestió del recurs.

Però és cert que cal aprendre, com a docents, a fer-la funcionar i saber que en la formació, com en altres camps de l'activitat humana, les regles fixes rarament funcionen sempre. Aquí, precisament, rau un dels principals mèrits d'aquest treball que ara comentem.

En ell, un grup de docents de diverses carreres de la UAB, tot fent una tasca de naturalesa cooperativa, ens aporten el fruit de la seva reflexió en l'aplicació i domini, per part seva i dels seus col·legues, d'aquesta metodologia a les seves aules.

El fil conductor en tot el que fan, des de la diversitat de temàtiques i objectius que treballen amb els seus alumnes, només es pot entendre des del que s'ha dit més amunt, des de la voluntat que els seus alumnes facin una apropiació en primera persona del coneixement impartit.

El segon gran mèrit que se'ls pot atribuir —i amb aquest solament ja n'hi hauria prou per agrair-los la feina feta— és que sotmeten a contrast públic la seva reflexió sobre què fan i què els passa a les seves aules, sobre la seva pròpia experiència, bo i mostrant-nos el fet de que l'aplicació i desenvolupament d'una determinada metodologia no és un procés tècnic simple i que el seu progressiu domini prové justament del contrast, de l'intercanvi i de la nova aplicació.

Aquest és el mèrit més valuós d'aquest grup i d'altres de similars. Entendre que el treball docent també té un compromís amb la introducció de reflexió i de contrast d'experiències, perquè el nostre sistema acabi per adquirir unes propietats que el vinculin amb les noves exigències de la realitat actual. Promoure modalitats de treball rellevants com la comentada, per bé que avui innovadores, que esdevinguin recursos metodològics docents per ser desenvolupats en diferents situacions d'aprenentatge i de contextos, sempre que les intencionalitats formatives ho facin aconsellable als seus responsables. La paradoxa és que també això, saber decidir, requereix el domini d'una gamma més ampla de recursos docents.

Joan Rué
Departament de Pedagogia Aplicada
UAB

Introducció

Aquest document recull les principals reflexions dels membres del grup Aprentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS)*, Grup d'Interès de la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (GI-IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona, creat el febrer de 2004 i centrat en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en el marc de la docència universitària. Al llarg de diverses trobades i reunions, el grup ha analitzat diferents dimensions del treball cooperatiu, a partir de les experiències d'innovació docent desenvolupades pels diferents integrants del grup, aplicades a diferents disciplines que pertanyen a l'àmbit de les ciències socials i en contextos docents diversos.

El concepte «aprenentatge cooperatiu» es refereix a una sèrie de procediments d'ensenyament que parteixen de l'organització del grup classe en petits grups o equips de treball heterogenis, en què els estudiants treballen conjuntament de forma coordinada, per tal de resoldre una sèrie de tasques acadèmiques que se'ls encomana i d'aconseguir aprofundir en el seu propi procés d'aprenentatge (Rué, 1991). L'aprenentatge cooperatiu esdevé, així, tota situació d'aprenentatge que, per tal de realitzar-se, requereix que els objectius dels participants estiguin interconnectats, de manera que cada estudiant «només pot assolir els seus objectius si i només si els altres poden assolir els seus» (Johnson i Johnson, 1978, 1992). En paraules de J. Rué (1998: 290), «es tracta d'una producció en comú on cada component ha desenvolupat un rol específic, unes habilitats, ha seguit un procés, a la vegada diferenciat i complementari, i tan necessari com els de la resta dels components del grup petit. La interpretació d'una peça musical per part d'un trio o d'una orquestra és una bona imatge per exemplificar un treball cooperatiu».

Sens dubte, la literatura científica sobre la qüestió posa empíricament de manifest que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que aporta una millora significativa de l'aprenentatge. Aquest tipus d'aprenentatge, basat en la interacció i reciprocitat entre iguals, és una eina útil que aconsegueix, entre altres beneficis: desenvolupar la responsabilitat individual i les capacitats de gestió i presa de decisions; millorar el grau de comprensió dels continguts i la capacitat d'argumentació

* A part de les persones que signen aquest text, el grup ACECS està format per John Etherington i Ferran Izquierdo (tots dos de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, Departament de Ciència Política i Dret Públic) i Albert Pastor (Facultat de Dret, Departament de Dret Públic i Ciències Històrico-jurídiques). A J. Etherington li devem la primera experiència d'encarregar la realització d'un «diari de grup» als seus alumnes, aplicada per algú de nosaltres. Els seus comentaris i suggeriments han servit d'estímul per a iniciatives semblants que han impulsat posteriorment altres membres del grup. Així mateix, reproduïm i citem l'experiència de treball cooperatiu duta a terme per F. Izquierdo a l'assignatura «Relacions Internacionals» (F-8).

i d'anàlisi sobre el coneixement obtingut; augmentar el grau d'implicació dels i les estudiants en el procés d'aprenentatge; desenvolupar habilitats interpersonals (reconeixement de l'altre, ètica de col·laboració, etc.); afavorir la immersió dels estudiants en la dinàmica de les classes; potenciar la capacitat d'aprendre de forma autònoma, incrementar el grau de satisfacció dels i les estudiants, afavorir l'ètica de la col·laboració (Rué, 1991; Domingo, 2005). En definitiva, ens trobem davant una modalitat de situació social que genera millors aprenentatges que les modalitats individualitzades o de caire competitiu (Rué, 2001).

Tal com ens recorden els constructivistes socials, el procés d'aprenentatge, lluny de tractar-se d'una activitat principalment solitària i basada en la transmissió unidireccional, funciona més bé en àmbits socials en què dos o més individus porten a terme un discurs sostingut sobre un tema, de manera que afavoreixen els mètodes en què els participants examinen un tema amb profunditat, intercanvien opinions i negocien significats i implicacions (Good i Brophy, 1996: 168). Per tal d'aconseguir aquests objectius, el camí més efectiu és l'aprenentatge actiu (aprendre a fer fent) i cooperatiu (aprendre dels iguals).

En aquest sentit, els estudiants haurien de ser capaços no només d'aprendre continguts, sinó de desenvolupar la capacitat d'aprendre a aprendre continguts i d'aconseguir una autoregulació en el propi procés d'aprenentatge (Cruz Tomé, 1993, 1994). És així com la tasca docent-discent ha de ser necessàriament una tasca col·laborativa. L'aprenentatge cooperatiu converteix els i les estudiants en subjectes actius dins el seu procés formatiu. D'acord amb Ferrer (1994: 43), tot i que dins l'aprenentatge cooperatiu no desapareix la dinàmica «ensenyant explica - discent escolta i pren apunts», aquesta se situa dins un context on predomina l'aprenentatge per descobriment, la resolució de problemes, la realització de projectes, el diàleg i la discussió.

Malgrat totes aquestes evidències, la docència universitària segueix estant principalment organitzada al voltant de la classe expositiva. Així ho recullen Michavila i Calvo (1998: 31-32), quan afirmen que la docència a la universitat és excessivament magistral, rígida, aferrada en sistemes i mètodes pedagògics desfasats. En l'ensenyament universitari, són les finalitats i objectius allò que hauria de guiar l'elecció dels mètodes d'ensenyament, les activitats de l'aprenentatge dels alumnes i els sistemes d'avaluació del seu rendiment.

El repte que suposa el procés d'equiparació dels estudis universitaris a escala de la UE i d'accés a l'Espai Europeu d'Educació Superior definit a les declaracions de Bolonya (1999) i Praga (2001), va molt més enllà d'unificar els plans d'estudis de les universitats europees. El nou escenari educatiu requereix modificar la metodologia d'ensenyament, a través de la incorporació de mètodes participatius que permetin als estudiants participar en el procés d'aprenentatge de forma activa i dinàmica. Aquest nou escenari requereix canvis tant en les estratègies com en les actituds del professorat —sens dubte, també de l'alumnat. Les activitats docents basades en l'aprenentatge cooperatiu han de tenir necessàriament un paper clau en tot aquest procés d'incorporació de mètodes actius i participatius d'ensenyament i de transformació del paper dels i les docents dins l'aula.

En la configuració del nou marc europeu de formació, s'ha optat per una opció formativa que no només es basi en l'acreditació del domini d'uns continguts determinats, sinó que, a més a més, garanteixi que els estudiants sàpiguen com aplicar-los i en quines circumstàncies. És aquí quan entren en joc les competències, en termes de capacitat de respondre amb èxit a les exigències professionals i socials que planteja una activitat o una tasca qualsevol en el context de l'exercici professional (Rué i Martínez, 2004).¹

La formació a través de competències és una manera d'integrar acció i coneixement, de forma inseparable, cosa que permet vincular la formació universitària amb la vida productiva i professional. Cada competència es basa en una combinació d'actituds pràctiques i cognitives, d'ordre divers, que conjuntament es posen en funcionament a l'hora de realitzar eficaçment una acció: saber (coneixements), saber fer (habilitats) i ser (actituds). Partint dels camps de competències bàsiques que ens presenten Rué i Martínez (2004: 16), l'aprenentatge cooperatiu té un paper clau i imprescindible en la consecució de les competències més bàsiques que han de proporcionar les diferents disciplines de les ciències socials:

- *científiques*: actitud d'indagar sobre les propietats d'una cosa o fenomen;
- *sistèmiques*: saber buscar les claus interpretatives de qualsevol fenomen social;
- *comunicatives*: tot el que està relacionat amb l'expressió i la comunicació de qualsevol missatge a través dels mitjans culturalment disponibles i en els diferents contextos i situacions en què es pugui desenvolupar l'aprenentatge de l'alumnat;
- *autoaprenentatge*: aprendre a treballar amb autonomia;
- *interpersonals*: facilitar les relacions interpersonals, tant en el tracte social com en el propi de les diferents situacions d'aprenentatge;
- *valors morals*: capacitat d'aprendre a donar sentit a les accions pròpies i a les dels altres.

Ara bé, l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu serà un fet consumat sempre que el desenvolupament d'aquestes situacions socials es realitzi d'acord amb uns criteris mínims d'organització sistemàtica i de qualitat i de disponibilitat d'instruments i tècniques. L'aprenentatge cooperatiu té una llarga tradició en l'àmbit d'ensenyament primari, però la seva implantació a l'ensenyament superior és encara ben escassa (Domingo, 2005). Ben sovint es pensa que la mera interacció entre els alumnes, potenciada de forma ocasional i sense criteris establerts (petits grups de treball de tant en tant, donar l'opció de treballar en grup sense intervenir en la composició

1. La noció de competència ens remet a algú que és capaç, que sap, que té capacitat reconeguda per afrontar una situació, que posseeix un cert grau de domini, d'habilitats i de recursos (Rué i Martínez, 2004: 9). Tal com recull el *Projecte Tuning* (*Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final, 2003, Univ. de Deusto, amb el suport de la Comissió Europea, Programa Sòcrates), «les competències representen una combinació dinàmica d'atributs, en relació amb coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats, que descriuen el resultat de l'aprenentatge d'un programa educatiu o que els alumnes són capaços de demostrar al final d'un procés educatiu».

o el seguiment del grup, etc.) són suficients per assolir l'aprenentatge cooperatiu (Rué, 2001). Però la realitat no és tan simple, i, quan els resultats no són els esperats, això genera frustració entre els i les docents.

Certament, com ja hem dit abans, la incorporació de l'aprenentatge cooperatiu en els estudis superiors requereix un canvi d'actituds per part del professorat universitari i una formació pedagògica (aptituds i habilitats docents). Però cal no oblidar que tot canvi en els mètodes docents, si no s'acompanya del suport tècnic i econòmic necessari des de les institucions universitàries (nombre d'alumnes per grup, infraestructura de les aules, etc.), difícilment afavorirà aquest tipus d'aprenentatge. En aquest sentit, els professors i professores integrants del grup Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) volem posar en evidència els entorns diversos de treball amb què ens enfrontem. Ens trobem davant contextos que, en molts casos, lluny de facilitar l'aplicació de mètodes d'aprenentatge cooperatiu, l'obstaculitzen i se sustenten en la bona voluntat i predisposició d'una part del professorat, que veu augmentar la seva dedicació a la docència i accentuar el seu nivell d'estrès laboral i d'insatisfacció (no oblidem que al professor universitari se li exigeix, a més de ser un bon docent, ser especialista d'alt nivell en la seva àrea de coneixement, investigar, publicar i fer tasques de gestió).

El grup ACECS sorgeix, l'any 2004, arran de la iniciativa d'un grup de professors i professores que impartim docència a diferents titulacions de l'àrea de Ciències Socials que, després de coincidir en un curs formatiu sobre aprenentatge cooperatiu que oferia la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES) de la UAB, vam decidir compartir les nostres experiències a l'aula, sense cap altra pretensió que la d'establir criteris i pautes de treball que ens ajudessin a potenciar un ús més sistemàtic, menys intuïtiu i més eficaç de l'aprenentatge cooperatiu en la nostra pràctica docent. Val a dir que aquest espai de reflexió inicialment es va canalitzar de manera informal i va acabar culminant en un grup d'interès gràcies al suport rebut per part de la Unitat IDES. Tres són els elements que compartim els integrants del grup:

- i) El fet d'aplicar les nostres experiències de treball cooperatiu en matèries afins (dins l'àmbit de les ciències socials) garanteix l'enriquiment mutu dels integrants del grup.
- ii) Ens interessa anar més enllà de les disquisicions teòriques sobre la bondat del treball cooperatiu i poder reflexionar sobre experiències i casos concrets, aplicats a les particularitats de les nostres disciplines. Aquesta és una de les principals mancances que hem detectat com a docents tant en la producció acadèmica com en l'oferta formativa al voltant de l'aprenentatge cooperatiu.
- iii) Compartim entorns de treball no sempre favorables per a l'aprenentatge cooperatiu (elevat absentisme dels i les estudiants, grups nombrosos de més de noranta estudiants, aules amb estructura rígida, etc.). Això ens ha permès treballar a partir d'experiències reals, no dissenyades seguint les model·liques pautes que estableixen els «manuals» de pedagogia, sinó tenint en compte les restriccions i les dificultats amb les quals s'enfronta dia a dia la nostra pràctica docent.

Aquest document sintetitza les conclusions dels tres grans eixos de reflexió que han guiat l'activitat del grup al llarg d'aquest període 2004-2006. Ens ha interessat treballar elements del treball cooperatiu en què considerem que la funció del professorat és més determinant i fonamental a l'hora de facilitar que l'aprenentatge cooperatiu sigui més significatiu que l'individual:

- i) criteris a seguir en la pràctica docent per tal d'afavorir la bona interacció i la situació d'interdependència positiva durant el procés d'aprenentatge;
- ii) el paper del docent en la configuració dels grups de treball;
- iii) l'avaluació del treball cooperatiu. Criteris de correcció o regulació de la tasca individual i de la comuna.

El recull d'experiències i orientacions que presentem per a cadascun dels tres eixos es complementa amb un annex final on es desenvolupen, assignatura per assignatura, totes les experiències docents implementades pel professorat que integra el grup i que han servit per elaborar aquest document. Aquestes diferents experiències, presentades de manera sistemàtica i en format de fitxa, permeten contextualitzar i valorar casos concrets d'organització del treball cooperatiu en funció de les característiques de l'assignatura, la titulació, el perfil d'estudiant, les competències a desenvolupar, etc.

Nosaltres no pretenem pas que les diferents experiències recollides, de forma aïllada, puguin servir de model o de recomanació. El valor afegit d'aquesta compilació d'actuacions docents no és altre que possibilitar que el professorat interessat en l'aprenentatge cooperatiu accedeixi a un ventall ampli i divers de recursos i evidències, que serveixi de punt de referència a l'hora de dissenyar, organitzar i desplegar les seves pròpies experiències de treball cooperatiu (mitjans, materials, recursos, sistemes d'avaluació, etc.).

1. La interdependència en el treball cooperatiu: recursos i estratègies

Tal com acabem d'assenyalar, la literatura pedagògica sobre treball cooperatiu posa de manifest que la bona interacció i la interdependència entre l'alumnat són aspectes fonamentals —i problemàtics— a l'hora de garantir l'èxit de l'aprenentatge cooperatiu. De fet, la interdependència de l'alumnat esdevé una dimensió clau per en aquest tipus d'aprenentatge. I, més concretament, com mantenen Johnson, Johnson i Smith, (1998), crear una interdependència positiva en el grup és imprescindible per a poder treballar en un escenari de cooperació. Solament d'aquesta manera, d'acord amb Rué (2004), l'alumnat es pot reconèixer com mútuament necessari en el desenvolupament del treball en grup, la qual cosa implica, a més, l'obligatorietat de compartir objectius i recursos, a partir, però, d'unes activitats i funcions específiques per a cadascú. És per això que s'entén per interdependència positiva una situació d'aprenentatge en què, sense les aportacions d'un dels membres del grup cooperatiu, els seus companys no podran realitzar les seves tasques i, per tant, el grup no podrà completar el treball previst. La conseqüència immediata d'aquest plantejament és que caldrà identificar i assumir la responsabilitat de cadascun dels membres del grup en la part de l'activitat grupal que li pertorqui, ja que, si no s'assoleix el propi objectiu, es perjudica la resta de companys i companyes. Aquest és, doncs, un aspecte rellevant que el docent ha de considerar a l'hora de proposar l'organització dels grups de treball i els criteris d'avaluació més adients, com veurem més endavant.

Compartir el treball és condició necessària per a la cooperació en l'aprenentatge. Val a dir, però, que aquest fet no sempre es produeix amb la simple apel·lació del professorat a la interrelació i a la interdependència dels estudiants que formen part d'un grup. Així ocorre, a vegades, per l'ineludible i problemàtic esforç d'organització que per a l'alumnat requereix tota cooperació reiterada. I sovint també per la relativa novetat d'aquest mètode en l'ensenyament universitari, poc conegut entre el professorat i no sempre ben valorat. Cal afegir, a més, el creixent absentisme de l'alumnat com a fenomen que afecta les universitats presencials, així com el fet que, cada vegada més, els i les estudiants combinin els estudis a la universitat amb una feina remunerada o amb altres interessos fora de la universitat. Tot plegat dificulta que la interdependència sorgeixi de forma «espontània» en el treball quotidià a les aules.

Davant d'aquest objectiu (millora de l'aprenentatge) i possibles problemes (viabilitat del treball cooperatiu), el professorat ha de disposar de recursos i instruments que li permetin regular el procés de treball dels alumnes i donar suport al seu aprenentatge. Aquest capítol sintetitza una sèrie de recursos i estratègies que hem identificat a les nostres pràctiques docents i que poden ser útils a l'hora d'afavorir la interdependència. Els hem agrupat al voltant dels tres eixos principals que al nostre

parer hi intervenen: A) *l'organització i dinàmica dels grups*; B) *l'activitat a l'aula*; C) *l'avaluació*. En cada cas indiquem les assignatures que fan ús d'aquestes eines, que són descrites més detalladament a les fitxes del final del volum.

1.1. L'organització i dinàmica del grup

A l'hora d'afavorir la interdependència positiva, les estratègies que tenen a veure amb l'organització i dinàmica del grup són fonamentals per tal que cadascun dels membres d'un equip es consideri necessari i s'impliqui en la tasca cooperativa. A aquest efecte, és convenient que el docent dissenyi les activitats cooperatives i les organitzi de manera que la col·laboració entre les persones que integren un equip sigui imprescindible i necessària. Autors com D.W. Johnson i R.T. Johnson (1991) suggereixen la conveniència d'assignar als estudiants rols específics que els ajudin a implicar-se en l'activitat cooperativa i evitin que la feina recaigui en una persona o en només una part del grup. A continuació recollim alguns dels recursos que hem utilitzat en la nostra pràctica docent:

- *Graduar la càrrega de treball que s'imposa al grup, ja que un excés de càrrega pot arribar a limitar la interdependència.*

Graduar la càrrega de treball que es vol imposar al grup és molt important, ja que, si el grup té un excés de càrrega, es limita la interdependència i l'aprenentatge cooperatiu es pot veure afectat. Aquest fet, es va identificar en la pràctica docent de les assignatures «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» i «Sociologia de l'Empresa» (vegeu les fitxes 6 i 9, respectivament), atès que les activitats de grup plantejades inicialment excedien clarament la càrrega de treball desitjable. No deixa de ser significatiu que sigui justament en aquestes activitats que requerien més feina on s'ha detectat un nombre més elevat de productes que són una suma de treballs individuals i no un treball de grup. Això evidencia que de les tres fases lògiques en què es podria dividir l'actuació del grup: 1) primera aproximació al tema i repartiment de la feina; 2) treball individual; 3) posada en comú del treball individual i resolució del cas pràctic, només s'han cobert de forma satisfactòria les dues primeres i quasi no ha quedat temps per a la tercera, que és, de fet, la més important en una dinàmica de treball cooperatiu.

- *Intentar que els problemes, qüestions o temes que es plantegin al grup siguin prou complexos perquè la seva resolució o abordatge requereixi necessàriament la participació i implicació de tots els membres del grup.*

L'aprenentatge cooperatiu suposa, per definició, la interacció entre els membres del grup, de manera que el tema o problema plantejat ha de ser prou complex perquè l'alumnat hagi de discutir entre ell i argumentar a favor o en contra d'una posi-

ció determinada. Només d'aquesta manera s'aconsegueix que l'alumne desenvolupi de forma efectiva habilitats com la capacitat d'argumentar, escoltar, rebatre, respectar o arribar a acords. En aquest sentit, convé fugir, sempre que sigui possible, de plantejaments que per la seva simplicitat provoquin una resolució per aplicació sistemàtica d'una regla o per transcripció literal d'una informació donada prèviament. Ben al contrari, és convenient fomentar la discussió entre els membres del grup, sigui facilitant informació contradictòria, plantejant problemes no resolts en els materials proporcionats i en els que cal una prèvia reflexió dels alumnes o una recerca d'informació addicional, etc.

Així s'ha intentat plantejar, per exemple, a l'assignatura «Dret Civil I» (F-2), on el treball cooperatiu parteix del plantejament d'un problema jurídic pràctic en què no està clar quina legislació cal aplicar, on hi ha diferents solucions jurisprudencials possibles i en què apareixen, de forma simultània, diferents figures jurídiques. D'aquesta manera es fa imprescindible que l'alumnat relacioni i integri el coneixement teòric que se li ha explicat de forma compartimentada en les classes magistrals i raonar una possible solució partint de les eines jurídiques existents. L'intercanvi d'informació, la discussió i la transversalitat en el coneixement són condicions obligades per a fer el treball. Una altra experiència una mica diferent és la desenvolupada a l'assignatura «Pràctiques Instrumentals I» (F-1). En aquest cas, es demana als grups de treball que confeccionin un dossier de síntesi teòrica sobre un tema concret, a través de l'organització cooperativa i d'acord amb els criteris acadèmics de correcció. La síntesi teòrica requereix aproximar-se a una temàtica des de diferents perspectives i posar-les en interrelació. El treball cooperatiu permet assolir amb èxit aquest objectiu, ja que els integrants del grup poden sumar esforços i aconseguir una aproximació bibliogràfica (cerca i anàlisi informació) molt més exhaustiva i menys parcial que la que assolirien si treballessin de forma individual.

— *Subministrar materials que cobreixin només una part de la informació necessària o que adoptin posicions/perspectives diferents o fins i tot contradictòries davant d'un tema/problema.*

En l'experiència duta a terme a l'assignatura «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» (F-6), una de les principals activitats dels grups de treball ha estat resoldre qüestions que es formulen en relació amb un supòsit de fet que intenta ser com més real millor (el que s'anomena un «cas pràctic»). Per tal de poder solucionar els problemes que es plantegen, cal «controlar» diferents fonts d'informació: a) normativa (legal, reglamentària, convenis col·lectius, etc.); b) sentències d'òrgans judicials, i c) estudis d'autors. En aquesta ocasió, cal evitar que hi hagi encavalcaments entre els diferents materials (que cadascun cobreixi parts diferents del tema) i, en el cas específic de les sentències judicials, cal procurar que segueixin criteris diferents i, fins i tot, contradictoris.

A «Direcció Financera» (F-1) es treballa en una direcció semblant. Per tal de potenciar la interdependència, el material i la informació a treballar no són a l'abast de tots els membres de l'equip. És el professorat qui distribueix la informació entre

els integrants del grup. Aquesta delimitació del material facilita que cada membre hagi de posar en comú amb la resta del grup allò que sap; a la vegada que es veu «forçat» a portar a terme la seva feina en benefici dels altres integrants de l'equip. També a «Dret Civil I» es plantegen activitats basades en problemes solucionats de forma diferent per la jurisprudència, de manera que cada alumne llegeix una sentència diferent sense saber que hi ha dues posicions jurisprudencials. Així, el primer pas és adonar-se que el coneixement que han assolit a partir dels materials és diferent, i el segon, articular un discurs on s'exposi l'existència de posicions jurisprudencials diferents, la possible evolució en la jurisprudència sobre el cas en qüestió, etc.

Un altre tipus d'exemple és el que ens forneix l'assignatura «Relacions Internacionals» (F-8), on el professorat ha encarregat als diferents equips debats amb posicions enfrontades sobre una qüestió. El docent estableix qui ha de defensar cada posició. Aquest recurs té l'avantatge que obliga l'estudiant a construir la seva posició a partir de la lectura d'una part dels materials i després, durant el debat, ha de contrastar-la amb la resta d'aportacions. En la mateixa direcció, a «Introducció al Dret Processal» (F-5) es planteja al grup un supòsit pràctic respecte al qual es formula una qüestió a resoldre, procurant sempre que ofereixi controvèrsia en la seva solució. La interdependència es fomenta encarregant a cada membre de l'equip l'estudi i defensa d'una de les possibles postures que permeten donar resposta al cas pràctic plantejat. Per resoldre el cas és necessari que el grup posi en comú les diferents visions obtingudes del problema i discuteixi la solució més adequada. D'aquesta manera, cada estudiant s'adona, no només de la importància de la responsabilitat que ha adquirit en relació amb una part del treball col·lectiu, sinó també de la necessitat de compartir i posar en comú amb la resta de l'equip les conclusions obtingudes. Finalment, una de les pràctiques que es duen a terme a «Sociologia de l'empresa» (F-9) també es desenvolupa des d'aquest mateix plantejament. Sembla, doncs, que és una opció que pot donar joc quan es tracta de reflexionar i debatre sobre proposicions teòriques contrastades.

— *Subministrar material (lectures, cerca d'informació, etc.) i requerir activitats que facilitin el repartiment entre els membres del grup i la posterior interrelació o posada en comú.*

A l'assignatura «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» (F-6), s'ha procurat que el repartiment de la feina sigui senzill i que es pugui fer a partir d'una simple lectura de l'activitat que en cada cas es proposa. D'aquesta manera es fa més operatiu el treball en grup i es possibilita que l'equip comenci a treballar coordinadament des d'un primer moment. Així mateix, es proporciona una llista de materials de consulta al màxim detallada possible (per exemple, si hi ha estudis d'autors s'assenyala el nombre de pàgines, si l'estudi és molt llarg es fracciona en diverses parts, etc.).

L'exemple que ens proporciona l'assignatura «Direcció Financera» (F-1) exigeix un treball previ del professorat una mica distint. En aquest cas, en el moment de presentar l'activitat que ha de fer el grup, el docent procura que cada membre de l'e-

quip sàpiga quina serà la seva feina a realitzar, tot atorgant a cada participant una funció i unes responsabilitats. Una experiència semblant a la d'«Empresa i Societat» (F-3), on el nombre de lectures bàsiques per fer el treball correspon al nombre de components de cada grup. D'aquesta manera, es fomenta indirectament una divisió del treball equitativa en termes de càrrega de treball, una ineludible coordinació entre l'alumnat i una certa autonomia a l'hora de decidir qui s'ocupa individualment de cada text. S'afavoreix, així, la cooperació i el progrés conjunt de l'equip. És molt necessari i important que hi hagi una distribució de les tasques que requereixi una posterior coordinació entre els integrants del grup.

Les pràctiques a «Relacions Internacionals» (F-8) acostumen a anar acompanyades de treballs de grup que forcen el treball conjunt i el repartiment de tasques. El gran problema, evidentment, és que aquest repartiment condueix a fer treballs separats que després s'enganxen. Una forma de evitar-ho consisteix a demanar que el treball tingui una part final amb diagrames i esquemes que permetin visualitzar el treball global i les conclusions, de manera que obliga a posar en comú la feina feta i a posar-se d'acord sobre els diagrames i esquemes a presentar.

Així mateix, a l'assignatura «Estructura Social II» (F-4), el treball cooperatiu es desenvolupa a través de l'estratègia docent de l'Aprentatge basat en problemes (ABP), en equips de tres o quatre persones. L'ABP és una estratègia d'aprenentatge en la qual els estudiants, organitzats en equips, resolen problemes concrets que els planteja el docent relacionats amb els continguts de l'assignatura. El problema serveix de detonant per tal que els alumnes cobreixin els objectius d'aprenentatge. L'assignatura estructura l'avaluació continuada a partir de tres casos diferents. Per a cada cas es distribueix als equips un dossier que conté els materials necessaris per resoldre'l. Els casos es presenten i es posen en comú durant les sessions pràctiques a l'aula (amb una periodicitat d'una sessió quinzenal) i es lliuren per escrit —a través d'un informe de síntesi i un mapa conceptual. A fi i efecte de potenciar el treball cooperatiu, el volum del material que es proporciona als estudiants és prou gran per requerir el repartiment inicial del treball (etapa de lectura i primera anàlisi dels textos) i posterior posada en comú i interrelació de tota la informació que s'ha extret de forma separada dels textos, sense la qual l'elaboració de l'informe sobre la resolució del cas i el mapa conceptual no són possibles. El fet de demanar un informe de síntesi amb una estructura determinada i amb una extensió màxima de tres pàgines obliga els estudiants a integrar tota la informació analitzada i evita que es limitin a presentar una juxtaposició de resums dels materials sense connexió ni coherència interna.

Un darrer exemple el forneix «Introducció al Dret Processal» (F-5). En aquest cas, s'encarrega al grup la redacció d'un comentari de text que habitualment correspon a una part d'una monografia relacionada amb algun tema de la disciplina. A cada membre de l'equip se li assigna la lectura i l'anàlisi d'una part del text a comentar. Després cal que tots posin en comú les consideracions efectuades per cadascun d'ells i elaborin conjuntament el comentari. Aquest sistema de repartiment de tasques entre els integrants del grup també s'utilitza quan es tracta de resoldre, a partir d'un dossier de documentació facilitat a l'equip, diverses qüestions formula-

des en relació amb un supòsit pràctic. En totes dues experiències, la presentació dels materials a l'equip es du a terme amb una divisió clara de les diferents parts que els estudiants s'han de repartir a fi de facilitar la distribució de tasques entre ells. Així es fomenta des d'un inici la cooperació i la coordinació entre els membres del grup, aspecte del tot necessari per al bon funcionament d'un grup de treball cooperatiu.

1.2. L'activitat a l'aula

L'organització de les activitats cooperatives a l'aula també constitueix una dimensió crucial a l'hora d'afavorir la interdependència. Sens dubte, és habitual que una part del treball cooperatiu es desenvolupi dins de l'aula, a través de sessions participatives, que s'allunyen de la classe expositiva tradicional, que han de ser concebudes tenint en compte les peculiaritats del treball cooperatiu. La nostra experiència docent ens permet afirmar que no n'hi ha prou reservant unes hores presencials a l'aula perquè els grups treballin de forma cooperativa. Cal que el docent vagi més enllà de la supervisió d'aquest espai de treball a l'aula. En aquest sentit, és convenient preveure i dissenyar situacions i escenaris que promoguin la interacció cara a cara entre els membres del grup i que facilitin l'intercanvi i l'anàlisi conjunta de la informació. Aquestes són algunes de les estratègies que hem recollit:

- *Explicar als estudiants durant la sessió de presentació del curs (o, fins i tot, dedicar-hi alguna sessió específica) quina és la filosofia del treball col·laboratiu, com s'ha de treballar en grup, què s'espera d'ells i què els aportarà en termes d'aprenentatge.*

A les assignatures «Pràctiques Instrumentals I» (F-7), «Dret Civil I» (F-2) i «Direcció Financera» (F-1), es dedica una sessió, o una part de la sessió introductòria del curs, a explicar en què consisteix l'aprenentatge cooperatiu i les principals tècniques i estratègies que cal seguir. Així mateix, també s'explica la dinàmica dels grups de treball com a experiència d'aprenentatge cooperatiu, a través d'alguna petita experiència a classe que demostrï com millora el procés d'aprenentatge dels i les estudiants. Addicionalment, també s'inclou una explicació del funcionament del Campus Virtual com a eina que pot facilitar el treball cooperatiu. L'objectiu d'aquesta sessió és oferir les directrius bàsiques del treball col·laboratiu i, alhora, impulsar la motivació dels estudiants davant el treball en equip des de l'inici del curs.

- *Reservar una part de les sessions de classe per a la realització de treball en grup a l'aula, sota la tutela del professor. Quan es tracti de grups grans, pot resultar imprescindible subdividir en grup en dues o tres parts.*

Són diverses les experiències d'assignatures que dediquen sessions presencials a l'aula per a la realització i supervisió del treball col·laboratiu. Destinar hores de

classe a posar en pràctica el treball col·laboratiu no només facilita i promou que el grup de treball interaccioni (pot ser una molt bona ocasió per dividir-se les tasques, per exemple), sinó que al mateix temps permet al professor copsar les dinàmiques de treball dels diferents grups, coordinar-ne el funcionament, així com conèixer *in situ* i resoldre les principals dificultats amb què s'enfronten.

A l'assignatura «Empresa i Societat» (F-3), es destinen algunes sessions durant el curs per al seguiment del projecte que han de fer els grups sobre un tema del programa. Així mateix, a l'assignatura «Direcció Financera» (F-1), entenent que la comunicació entre els membres del grup és una eina d'aprenentatge molt útil i necessària, la major part del treball col·laboratiu es fa en hores de classe, per tal que l'alumnat pugui posar en comú la informació recollida.

L'assignatura «Dret Civil I» (F-2), de la Llicenciatura de Dret, promou la interdependència encarregant una feina de lectura de materials a casa i la realització de l'exercici pràctic a classe. El desenvolupament del treball cooperatiu es fa a l'aula, previ estudi dels diferents materials a casa de manera individual. A l'aula, els grups han de treballar de forma cooperativa un problema jurídic real que els obliga a compartir i a explicar-se mútuament informació, a discutir sobre la possible solució, a argumentar, i a superar problemes de comprensió de la matèria. L'objectiu és el lliurament d'un document per grup on el problema plantejat es resol utilitzant arguments jurídics prèviament apresos. D'aquesta manera es pretén afrontar un dels inconvenients de l'activitat a l'aula com és que sovint els estudiants no tenen cap incentiu per anar a classe amb el material preparat. El fet que es demani als equips que lliurin al final de cada sessió algun producte concret (mapa conceptual, respostes d'un guió de pràctiques, etc.) facilita la seva assistència i el seu grau d'atenció i concentració durant la sessió, ja que són conscients que només disposen del temps de la sessió a l'aula per obtenir el resultat que se'ls demana. Així mateix, incorporar el treball col·laboratiu a l'aula permet al docent flexibilitzar el temps dedicat a cada exercici en funció del profit que aquest vegi que n'estan traient els alumnes *in situ*.

Experiències similars s'han fet a les assignatures «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» (F-6) i «Sociologia de l'Empresa» (F-9), totes dues de la Diplomatura de Relacions Laborals. En aquest darrer cas, però, el treball a l'aula forma part d'una activitat no puntual, sinó acumulativa i que té previst fer-ne el lliurament final la darrera setmana de curs. Tant en les entrevistes que han mantingut els docents amb els diferents grups de treball, com en el qüestionari que es va distribuir als alumnes al final de l'experiència, s'ha posat de manifest la necessitat de facilitar un espai de trobada per al grup (la majoria reconeixia que aquesta ha estat la principal dificultat que han hagut d'afrontar). En efecte, d'una banda, cal pensar que els alumnes de la UAB tenen sovint un lloc de residència diferent, o bé que coincideixen en una assignatura alumnes de cursos diversos amb horaris diferents, per la qual cosa en ocasions es fa difícil la reunió de tot el grup de treball i pot caure's en la temptació de dividir la feina de forma no cooperativa. Tot i que això ja s'intenta impedir amb el mateix disseny de l'activitat (necessitat d'intercanviar informació per resoldre el problema, etc.), les sessions a l'aula faciliten a l'alumne un lloc i un

moment de trobada per treballar de forma cooperativa. Aquesta necessitat es fa especialment visible en els grups de tarda, tal com s'ha posat de manifest, per exemple, a «Sociologia de l'Empresa» (F-9), on una part considerable dels estudiants tenen una feina remunerada i hi ha força absentisme a causa d'aquesta circumstància. La manca de temps per part dels estudiants per trobar-se fora de l'aula fa que sigui imprescindible utilitzar el recurs de treballar a l'aula si es vol afavorir el treball col·laboratiu.

D'altra banda, no es pot oblidar que un element molt important de treball a l'aula és la mateixa presència del professorat, de manera que aquest pot corregir en temps real i a mesura que els alumnes van avançant en l'aprenentatge les possibles desviacions de l'objectiu a assolir, els errors, etc. En ocasions, l'evolució de l'aprenentatge del grup s'encalla perquè aquest no ha assolit correctament la informació necessària per tal de seguir avançant en el coneixement. Aquest obstacle pot suposar una paralització en l'aprenentatge cooperatiu que els alumnes no han detectat, o que han detectat però no saben resoldre, i la presència del professor a l'aula pot solucionar aquesta qüestió de manera senzilla i natural. A més, el treball a l'aula permet una interacció entre professorat i alumnat que difícilment es dona en la classe magistral. En definitiva, el treball a l'aula és una forma de tutoritzar l'aprenentatge cooperatiu i d'evitar que el pretès treball cooperatiu sigui simplement la suma de treballs individuals. A més, és una forma d'evitar l'absentisme, ja que l'alumne sap que part del treball avaluable es realitzarà a l'aula, per la qual cosa la presencialitat esdevé un element important en l'aprenentatge cooperatiu. Tanmateix, precisament per això és aconsellable establir sistemes alternatius d'avaluació, tal com assenyalen a continuació.

En tot cas, les diferents pràctiques docents comentades en relació amb l'activitat a l'aula estan supeditades a la grandària dels grups. Si es tracta d'un grup molt nombros (cent persones o més matriculades), es pot optar per dividir-lo en dos subgrups, de manera que cadascun assisteixi a classe durant la meitat de la sessió (una hora cada subgrup). En aquest cas, se sobreentén que la resta del temps es dedicarà a la realització de tasques de treball col·laboratiu fora de l'aula (cerca d'informació a la biblioteca, per exemple). Aquesta ha estat justament l'estratègia seguida aquest curs a l'assignatura de «Sociologia de l'Empresa» (F-9). En cas que es pugui disposar d'un professor ajudant o de suport, es pot optar per dividir el grup en dues meitats i que cada subgrup s'ubiqui en aules diferents, tal com succeeix a l'assignatura de «Pràctiques Instrumentals I» (F-7).

Així mateix, davant de grups massa nombrosos, també es pot treure profit de les eines que ofereix el Campus Virtual. El Fòrum permet traslladar els debats a classe en un altre espai no presencial i afavorir la interdependència del grup. A més a més, el Campus Virtual permet al docent tenir constància del grau de participació de cada estudiant.

1.3. L'avaluació

Un bon sistema d'avaluació del treball cooperatiu ha de ser capaç de copsar no només els resultats obtinguts, sinó també la interacció grupal. Certament, sense interdependència no és possible la cooperació i, per tant, no s'assoliran els objectius d'aprenentatge establerts amb el treball cooperatiu. És per això que cal establir dispositius d'avaluació que, en diferents moments del procés d'aprenentatge —no només amb caràcter d'avaluació final—, permetin detectar si aquesta interdependència es produeix o no, a fi de poder establir un constant *feed-back* amb els estudiants i de guiar-los en la interacció de grup. La incorporació de la dimensió de la interdependència en el sistema d'avaluació ja és per si mateixa un incentiu perquè els membres del grup siguin conscients de la importància de la interrelació positiva. És per això que pensem que és interessant reflexionar sobre quins mecanismes i estratègies d'avaluació ens podem permetre un seguiment individual i col·lectiu eficaç del procés d'aprenentatge. Tot seguit expliquem aquells recursos pedagògics que ens han estat d'utilitat.

- *Introduir, dins l'examen o prova individual de l'assignatura, una o diverses qüestions sobre els temes tractats en el treball de grup, al marge de l'avaluació i qualificació que tingui específicament aquest tipus de treball.*

A l'assignatura «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» (F-6), l'examen teòric, que té un valor de 65 punts sobre 100 (els 35 punts restants corresponen a la part pràctica), consta de dotze preguntes breus, de les quals tres corresponen a qüestions tractades exclusivament a través del treball cooperatiu (per tant, són uns 16 punts sobre 65). Es tracta d'aspectes que integren el temari de l'assignatura, però que no s'expliquen a les classes teòriques. A través del treball de grup s'elaboren uns materials sobre aquests aspectes (esquemes, resums, etc.) com a pas previ per resoldre un cas pràctic, i són justament aquests materials els que serveixen després per preparar aquests aspectes en relació amb l'examen teòric. De manera semblant, a l'assignatura «Sociologia de l'Empresa» (F-9), de la mateixa Diplomatura, un terç de l'examen individual correspon al treball cooperatiu realitzat. I «Direcció Financera» (F-1) incorpora, a cada prova individual, una o dues preguntes que fan referència al treball cooperatiu que es fa en grup.

Per la seva banda, a l'assignatura «Pràctiques Instrumentals I» (F-7) a fi d'implicar més els estudiants en el treball col·laboratiu, l'avaluació no només té en compte el resultat d'aquest treball en grup (el producte final és un treball de síntesi teòrica sobre un tema), sinó que s'hi ha introduït també un examen individual, que compta un 40% de la nota final. Aquesta prova, a més d'avaluar els estudiants de forma individual en les competències explicades durant les sessions teòriques, pretén també introduir continguts i competències referits específicament a les temàtiques abordades pels equips. D'aquesta manera, la prova individual serà una eina útil tant per promoure la motivació dels estudiants, com per avaluar el bon funcionament global dels grups i el grau d'implicació i d'aprenentatge de cada integrant de l'equip.

L'assignatura «Introducció al Dret Processal» (F-5) utilitza un plantejament semblant. Les activitats de treball cooperatiu es combinen amb la realització de diferents exàmens parcials que incorporen aspectes del treball dut a terme sota la metodologia de treball cooperatiu. Com en el cas anterior, els continguts apresos mitjançant aquest sistema s'avaluen, en relació amb cada estudiant, de forma global a través del treball del grup i individualment gràcies a l'examen.

- *Utilitzar les tutories de grup no només com a element d'avaluació de la dinàmica del grup, sinó com a eina per detectar les principals dificultats amb què s'enfronta el grup i per poder dirigir i supervisar el seu treball col·laboratiu en termes de divisió del treball i interdependència.*

En les diferents assignatures analitzades, es constata que el professorat és un recurs necessari a l'hora de facilitar la interdependència. En aquest sentit, el seguiment de la feina dels alumnes a través de tutories de grup és bàsic. Les tutories permeten al docent supervisar la feina que s'està realitzant i alhora possibilita als estudiants resoldre els seus dubtes, així com rebre assessorament a l'hora d'incorporar la interdependència en el treball de grup, en cas que el professor constati que no s'està produint. Totes les assignatures implicades en aquesta experiència docent utilitzen aquest recurs. Un recurs que, no obstant això, esdevé més útil en la mesura que les tutories son obligatòries i pautades pel professorat. La qual cosa ens fa pensar que el treball autònom i l'autoresponsabilització per part de l'alumnat son unes de les competències que cal entomar en la nostra pràctica docent.

- *Demandar als grups que confeccionin un «diari de grup», que contingui les trobades que s'han fet, els acords a què s'ha arribat, els diferents punts de vista sobre què s'ha de fer i com s'ha de fer.*

Aquest és el cas, per exemple, de l'assignatura «Sociologia de les Relacions Laborals» (F-10). Es demana a l'alumnat que cursa les pràctiques de l'assignatura assenyalar les activitats empreses, persones concretes que les han realitzat, recursos necessaris per fer la tasca i el temps de treball dedicat a cada una de les activitats. Aquesta experiència, a més de servir per conèixer millor el temps de treball dels alumnes per concretar les implicacions de la conversió dels crèdits actuals en crèdits ECTS, és útil, sobretot per a la reflexió sobre el treball cooperatiu per als mateixos alumnes de primer curs. Val a dir, en aquest últim sentit, que aquests fan activitats a partir del treball cooperatiu de contingut menys complex i, per consegüent, menys necessitats de la interdependència per abordar l'aprenentatge d'una qüestió, que les que fan els alumnes de cursos superiors.

- *Requerir al grup que presenti o defensi públicament el resultat del seu treball.*

Les assignatures «Empresa i Societat» (F-3), «Pràctiques Instrumentals I» (F-7) i «Sociologia de l'Empresa» (F-9) reserven les darreres sessions del curs per tal que

cada grup exposi el seu treball de grup. També l'activitat de seminaris de «Sociologia de les Relacions laborals» (F-10) preveu les exposicions orals grupals. Més enllà de l'avaluació d'una competència concreta a través de les exposicions, la «pressió» que suposa per als estudiants haver de defensar públicament el resultat final d'un treball col·laboratiu en una data concreta, és, també, una estratègia que facilita enormement la interrelació entre els membres de l'equip. Si no hi ha hagut treball col·laboratiu i l'equip s'ha limitat a la suma de treballs o contribucions individuals, l'exposició no surt bé.

2. La configuració dels grups

Una de les primeres qüestions que ha d'afrontar el docent que es planteja dissenyar i aplicar activitats de treball cooperatiu és la configuració dels grups. Quina dimensió han de tenir? Els ha de crear el professor o ho han de fer els alumnes? Han de ser estables al llarg de tot el curs o han d'anar variant?... La resposta que es doni a aquestes i d'altres preguntes pot determinar l'èxit o fracàs de les activitats que esuguin a terme perquè incideix de forma directa en alguns elements bàsics de l'aprenentatge cooperatiu, com ara la interdependència positiva.

2.1. Dimensió del grup

La majoria dels autors que han teoritzat sobre el treball cooperatiu situen la dimensió idònia dels grups entre dos i quatre persones, tot argumentant que d'aquesta manera es facilita al màxim la participació de tots i s'estableix un nivell òptim d'interacció (Rue, 2004: 7; Quinquer, 1995: 71). Es considera que un nombre superior pot obstaculitzar la discussió i l'intercanvi i facilitar, al mateix temps, que un o més dels membres del grup mantinguin una actitud passiva i se'n «desmarquin». La dimensió del grup incideix, doncs, en tres dels cinc trets bàsics del treball cooperatiu: la interdependència positiva, la interdependència cara a cara i la responsabilització individual.

Les activitats de treball cooperatiu que plantegem els membres de l'ACECS s'executen normalment en grups reduïts de tres o quatre persones. És per això que en aquest apartat habitualment només farem esment explícit de les experiències que, per un motiu o altre, s'allunyen d'aquesta pauta. La coincidència de criteris s'explica, en part, perquè anteriorment alguns de nosaltres ja havíem utilitzat la mateixa metodologia amb grups més amplis, la qual cosa ens ha permès comprovar que una dimensió reduïda evita o minimitza alguns problemes bastant habituals quan es du a terme treball en grup, com ara la dificultat per treballar conjuntament fora de classe, tal com comentàvem uns paràgrafs més amunt.

El grup reduït també contribueix a evitar els conflictes en el funcionament intern quotidià del grup. Tot i que els grups que tenen entre dos i quatre membres també pateixen problemes de funcionament intern, les experiències que hem dut a terme evidencien que el nivell de conflictivitat és menor en els grups més petits i que les tensions que puguin sorgir en el si del grup són més fàcils de gestionar i de resoldre —ben sovint, sense haver de requerir cap intervenció per part del professor. Així doncs, a tall d'exemple, l'experiència desenvolupada a l'assignatura «Ordenació

Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» (F-6) posa de manifest aquest fet. La configuració del treball cooperatiu a partir de grups petits va comportar que, si bé diversos equips van admetre haver patit problemes de funcionament, el balanç va ser altament positiu, tal com ho mostren els indicadors següents: els problemes es van resoldre de forma «natural» i el professor no va haver d'intervenir en cap moment en la dinàmica interna dels grups; cap grup no va optar per abandonar les activitats de treball cooperatiu a causa del mal funcionament de l'equip; en acabar el curs, el 75% dels alumnes consideraven que el treball en grup presenta més avantatges que inconvenients i que és preferible al treball individual, i el 93% se sentien satisfets amb la dinàmica del seu grup i disposats a tornar a treballar amb els mateixos companys en un futur. De la mateixa manera, el petit grup també permet verificar si tot-hom hi participa de forma activa. La passivitat d'alguns dels membres del grup és una situació difícil d'amagar quan el grup és reduït. El professorat pot detectar-la fàcilment per diverses vies (supervisió del treball que es du a terme a l'aula, tutories, etc.) i mirar de fer-la aflorar i de posar-hi remei amb el concurs del mateix grup, tot millorant-ne el funcionament intern.

No obstant això, cal posar en relleu l'existència de dos factors que condicionen, dificulten i fins i tot impedeixen el respecte de la dimensió teòricament òptima, i forcen a crear grups de treball més amplis. El primer és el tipus d'activitat que es vol plantejar als alumnes, que en alguns casos pot exigir un grup de treball més nombros, sigui per la seva dificultat, per la seva durada o per la forma com s'ha d'executar. Tot i que som conscients d'aquest possible problema i, justament per aquest motiu, el posem de manifest, considerem que és una qüestió fins a cert punt gestionable per part del professorat, malgrat que, probablement, el millor fóra dissenyar activitats que puguin tractar-se en petits grups, encara que això obligui a modificar el format que s'utilitza tradicionalment.

Bastant més complicat és superar el segon obstacle: l'elevat nombre de matriculats, entenent per «elevat» el superior a cent alumnes. Aquesta situació l'han hagut d'afrontar uns quants dels membres de l'ACECS i limita de forma molt important el marge de maniobra del professor a l'hora de fixar la dimensió dels grups de treball. L'organització d'activitats de treball cooperatiu amb una trentena de grups esdevé realment complexa perquè el professor no pot desenvolupar correctament les funcions que li corresponen. Algunes de les principals tasques del docent quan planteja activitats de treball cooperatiu, com per exemple fer un seguiment correcte dels alumnes, assistir-los en el treball, orientar-los en l'estructuració i planificació de les tasques que han de dur a terme o avaluar els aprenentatges i els processos d'interacció (Rué, 1991: 80) són difícils, per no dir impossibles, en aquestes circumstàncies.

La solució del problema que acabem d'assenyalar no està en mans exclusivament del professorat, sinó que correspon a les diferents instàncies acadèmiques, atès que treballar cooperativament exigiria un desdoblament en grups d'un màxim de trenta o quaranta alumnes, de forma que es pugui crear com a màxim una desena de grups per grup classe. Aquest és el cas, de fet, de «Dret Civil 1» (F-2), on el grup d'uns cent cinquanta alumnes matriculats es divideix en dos subgrups de pràctiques, cadascun dels quals s'organitza en petits grups de quatre persones.

Mentre això no succeeixi, l'únic que es pot fer és buscar solucions transitòries per vies alternatives. A l'assignatura «Sociologia de l'empresa» (F-9), s'han plantejat dos tipus de treballs que es realitzen en grups més o menys nombrosos segons el format de l'activitat que s'hagi de dur a terme: el treball de tipus A s'executa en grups petits, i el treball de tipus B es du a terme conjuntament entre dos grups petits que en conformen un de més gran. El primer correspon a una activitat puntual de caire més aviat conceptual, que es pot desenvolupar millor en grup reduït; en canvi, el treball en grup més nombrós correspon a una activitat que dura tot el curs i que exigeix la combinació d'aspectes de comprensió teòrica, de cerca d'informació i de presentació de resultats. En aquest cas, la interacció i la interdependència són imprescindibles per a la realització del treball final.

La progressiva implantació del sistema de crèdits europeus (crèdits ECTS) constitueix també una oportunitat per fer front als problemes abans esmentats i poder treballar amb grups més reduïts. El fet que el crèdit ECTS es comptabilitzi a partir del treball de l'estudiant i que els crèdits han d'incloure les classes teòriques i pràctiques, els seminaris, les tutories, les hores d'estudi, els exàmens i altres tipus d'avaluacions, ens ofereix una bona oportunitat de renovació dels mètodes docents. Així s'ha entès a la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, que participa en el Pla pilot de titulacions adaptades a l'Espai Europeu d'Educació Superior i que actualment està revisant els seus plans d'estudi a partir de la reducció de la pressió lectiva sobre l'estudiant en forma d'hores presencials a l'aula. Del que es tracta és d'incorporar classes pràctiques i seminaris —resolució d'exercicis, discussió de lectures, seguiment grups de treball, etc.— de caràcter rotatiu, en el sentit que els estudiants només hi assisteixen periòdicament en grups més reduïts. Aquest sistema suposa que el pla d'estudis reconeix un determinat nombre d'hores de treball a la setmana que no necessàriament han de ser presencials. Si apliquem aquesta mesura al treball col·laboratiu, la subdivisió del grup classe en subgrups que assisteixen de forma rotativa a les sessions programades afavoreix, des de la banda del docent, la coordinació i el seguiment dels grups; i, des de la banda dels estudiants, els proporciona un marc més adequat per fomentar la participació, la resolució de dubtes, la interdependència entre els membres del grup, a la vegada que la reducció d'hores presencials a l'aula no suposa reduir la càrrega total de treball, sinó potenciar les hores de treball autònom per part del grup —a la biblioteca, en la confecció de treballs, etc.—. L'assignatura «Pràctiques Instrumentals I» (F-7) forma part d'aquesta experiència.

2.2. Forma de configurar el grup

Pel què fa a la configuració dels grups de treball, hi ha diverses possibilitats (Fabra, 1994: 31), que es poden reduir a dues grans opcions. D'una banda, la configuració a iniciativa del professorat, que pot basar-se en diversos criteris (segons l'ordre alfabètic, intentant garantir la diversitat, etc.) i dóna lloc al que podríem anomenar «grups heteroconfigurats». I, de l'altra, els grups configurats a iniciativa del mateix

alumnat o «grups autoconfigurats». La literatura especialitzada en treball cooperatiu no s'inclina clarament per cap d'elles, i les experiències que hem dut a terme posen de manifest que totes dues presenten avantatges i inconvenients. Així doncs, no es pot dir que n'hi hagi una d'idònia i caldrà escollir la que s'ajusti millor a les concretes circumstàncies de cada cas. Coincidim amb Quinquer (1995: 71) quan afirma que «formar els grups no és fàcil» i que «en tot cas, cal analitzar bé les característiques del grup classe per prendre la decisió més convenient, ja que el context, la situació i els objectius que es persegueixen són els indicadors més vàlids». Afegeix, també, que «és molt aconsellable una negociació prèvia entre el professorat i l'alumnat per tal de crear un bon clima d'aprenentatge i també per determinar el grau d'intervenció que es reserva el professor en la formació dels grups».

Al nostre entendre, els principals avantatges dels grups heteroconfigurats són:

1. Evita els retards, perquè permet fer la distribució i començar a treballar el dia que el professor o la professora ho cregui convenient (fins i tot el primer dia de classe). Els retards es poden produir sobretot en els casos en què els alumnes no es coneixen, i, per tant, l'heteroconfiguració resultarà especialment útil en els primers cursos i, particularment, durant el primer semestre.
2. Reprodueix la situació que els alumnes es trobaran un cop s'incorporin al món del treball, atès que no podran escollir els seus companys de feina.
3. Atorga més formalitat a la configuració del grup, tot afavorint el nivell de compromís dels seus membres.

Tot aquest conjunt d'avantatges s'ha posat de manifest en l'experiència desenvolupada a l'assignatura «Pràctiques Instrumentals I» (F-7). La configuració de diferents grups per ordre alfabètic, el primer dia de classe, lluny de suposar un desincentiu o un increment de l'apatia, ha proporcionat al grup una identitat «d'equip de treball» més marcada i un nivell de responsabilitat individual més elevat que quan són els mateixos estudiants els qui s'agrupen. Es tracta, sens dubte, d'una situació més propera al que succeeix en el mercat de treball, on no sempre és possible escollir amb qui es vol treballar i on cal esforçar-se per tal que els equips funcionin, amb independència de les relacions d'amistat que cadascú estableixi amb els seus companys. Val a dir que es tracta d'una assignatura de primer curs i de primer semestre, per la qual cosa els estudiants ni es coneixen entre ells, ni han tingut l'ocasió d'establir dinàmiques de treball amb altres companys. En aquestes circumstàncies, el fet que sigui el professor el qui formi els equips no és vist tant com una «imposició», sinó com una oportunitat de conèixer gent i un «repte» a l'hora d'aconseguir que el grup funcioni.

4. Facilita l'aflorament i la resolució dels conflictes que sorgeixen, atès que s'acostuma a ser menys tolerant amb els companys amb els quals no hi ha vincles d'amistat. S'evita, així, que els comportaments insolidaris es reiterin fins al punt de generar situacions irresolubles.

5. Facilita la socialització dels alumnes (relació amb companys que no pertanyen al cercle d'amistats).
6. Facilita l'existència d'una diversitat de perspectives, ideologies, opinions, etc. dins del grup, que sempre és molt positiva però que en alguns casos pot ser imprescindible. Cal no oblidar que pels teòrics del treball cooperatiu (Rué, 1991: 80; Quinquer, 1995: 71) l'heterogeneïtat en la composició dels grups és un element absolutament essencial.

No obstant això, la configuració dels grups per part del professorat també presenta alguns inconvenients, com han posat de manifest diversos autors (vegeu Fabra, 1994: 36). Els més destacats són els següents:

1. Planteja importants problemes quan hi ha absentisme, sigui habitual o puntual. En aquests casos el professorat ha d'estar especialment atent per reconfigurar els grups quan sigui necessari, sobretot durant les primeres setmanes del curs. En aquest cas, el/la docent ha d'assumir un grau d'implicació i un nivell de responsabilitat més elevat de cara als alumnes quan un equip no funciona, atès que els estudiants no han tingut l'oportunitat d'escollir-ne els membres integrants.

Seguint amb l'experiència comentada de «Pràctiques Instrumentals I» (F-7), una possible solució per tal d'evitar que un grup acabi tenint un sol membre o dos, és configurar inicialment grups d'una grandària superior a la inicialment prevista —de cinc persones, per exemple, si allò que es vol és garantir grups de tres o quatre membres—, davant la certesa que hi haurà estudiants matriculats «absents» que no seguiran presencialment l'assignatura i que no s'incorporaran al grup.

2. Dificulta el treball regular fora de l'aula («quadrar» les agendes acostuma a ser més complex que en els grups autoconfigurats).

Pel que fa a la segona possibilitat, l'autoconfiguració dels grups, que a la pràctica és la fórmula més utilitzada pels docents (Fabra, 1994: 32), els seus principals avantatges són:

1. Permet la participació i responsabilització dels alumnes des d'un primer moment, evitant el desincentiu que suposa la imposició en la fase inicial del treball cooperatiu.
2. Els problemes generats per l'absentisme es minimitzen perquè ja d'entrada els alumnes absentistes queden exclosos dels grups.
3. Facilita el treball fora de l'aula (l'afinitat existent entre els membres del grup permet normalment «quadrar» les agendes sense grans dificultats).
4. Permet ser més exigent en el manteniment del grup i la gestió dels problemes interns que puguin sorgir (es pot apel·lar a la responsabilitat que genera la lliure elecció dels companys de treball i el coneixement de les circumstàncies respectives).

Per contra, els seus principals inconvenients són els següents:

1. Els rols preestablerts entre els membres del grup es mantindran en el treball que aquest desenvolupi i afectaran la dinàmica del grup.
2. L'afinitat existent entre els membres del grup pot dificultar l'aflorament i la resolució dels problemes que sorgeixin.
3. No garanteix la diversitat de perspectives, ideologies, opinions, etc.

Una possibilitat que proposen algunes especialistes del treball cooperatiu com D. Quinquer (1995: 71) i que en determinats casos pot ser molt vàlida per aprofitar els aspectes positius de les dues opcions exposades, la constitueixen les fórmules mixtes, amb agrupament lliure però amb algunes condicions prèviament pactades que permetin una revisió de la composició dels grups en els casos que no s'ajustin a les directrius establertes.

Un cop exposats els avantatges i els inconvenients que presenten les dues grans possibilitats que hi ha a l'hora de configurar els grups, considerem que, prenent com a base la nostra experiència, pot ser oportú donar algunes indicacions generals sobre les opcions que al nostre entendre són més vàlides en l'entorn en el qual ens movem. Ho farem prenent com a base la classificació realitzada per Domingo i Alamajano (2001: 45), que distingeix tres tipus de grups: els «grups informals», que tenen un termini d'existència breu i s'orienten a la resolució de casos concrets associats a les explicacions d'un tema o lliçó específica; els «grups formals», que existeixen durant un termini de temps indeterminat però superior a una sessió de classe i han d'executar una o diverses activitats de forma cooperativa; i els «grups de base», que tenen objectius a molt llarg termini i pretenen ser elements d'autotutoria en què els estudiants controlin els progressos al llarg dels seus estudis. Només ens posicionarem en relació amb els dos primers, perquè cap de nosaltres no utilitza la tercera tipologia.

Amb caràcter general entenem que, quan el treball cooperatiu es planteja a estudiants universitaris, el més convenient és que els grups informals siguin heteroconfigurats, i els grups formals, autoconfigurats, sens perjudici que en algunes situacions singulars es pugui alterar aquest criteri. A més, sempre que sigui possible caldria alternar les dues situacions, és a dir, treballar ordinàriament amb grups autoconfigurats i puntualment realitzar activitats a classe amb grups heteroconfigurats *ad hoc* pel professor, tot tenint cura que la composició sigui diferent a l'ordinària i al màxim de diversa possible. El fet de combinar les dues tipologies de grups (els informals heteroconfigurats i els formals autoconfigurats) permet aprofitar els avantatges que ofereixen les dues vies de configurar els grups de treball. Així, quan es planteja la realització d'una activitat cooperativa dins de l'aula, el fet que el professor hagi constituït l'equip de treball agilita considerablement l'inici i posterior desenvolupament de l'activitat en qüestió durant la sessió de classe. En canvi, a l'hora d'encomanar activitats de treball cooperatiu per executar fora de l'aula, s'ha constatat que és preferible atribuir la configuració dels grups als mateixos alumnes, ja que d'aquesta manera, en agrupar-se per criteris d'afinitat, almenys es facilita en bona mesura l'organització i el funcionament de l'equip.

Aquesta és justament la fórmula aplicada amb èxit en diverses experiències d'innovació docent desenvolupades pels membres de l'ACECS, com per exemple a les assignatures «Dret Civil I» (F-2), «Introducció al Dret Processal» (F-5) i «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut laboral» (F-6).

2.3. Variabilitat

Pel què fa a la introducció de canvis en la composició dels grups creats per desenvolupar activitats durant diverses setmanes, mesos o, el més habitual en les nostres experiències, durant tot un semestre acadèmic, creiem que hi ha dos aspectes dels quals cal tenir cura de forma especial.

En primer lloc, considerem absolutament imprescindible articular mecanismes de seguiment del treball del grup (tutories, lliurament periòdic de documents escrits, plantejament de treball supervisat a classe, etc.) per tal d'identificar els problemes que puguin sorgir dins del grup en la fase embrionària i fer-ne un seguiment, tot i que només s'intervengui en supòsits extrems, quan el mateix grup no sigui capaç de solucionar-los. Aquest és el plantejament implícit a les assignatures com «Empresa i Societat» (F-3), «Sociologia de l'empresa» (F-9) o «Sociologia de les Relacions Laborals» (F-10). Si no es du a terme aquest seguiment, la intervenció pot resultar especialment difícil, perquè no es disposarà de prou informació (hi pot haver situacions de confrontació en què serà molt difícil d'identificar els/les culpables) i es produirà sempre més tard del desitjable.

En segon lloc, considerem que la intervenció o no per part del professorat ha d'estar condicionada, en certa manera, per la forma com s'han configurat els grups, sent més intensa i ràpida en aquells casos en què s'han creat a iniciativa del professor, tal com hem comentat que succeeix a «Pràctiques Instrumentals I» (F-7).

2.4. Altres aspectes complementaris

Finalment, volem fer referència a una sèrie d'aspectes relacionats amb la configuració dels grups que d'entrada poden semblar marginals o secundaris però que per nosaltres s'han mostrat rellevants i que caldria tenir en compte si es vol aconseguir que els grups treballin de forma autènticament cooperativa.

El primer és la publicitat. En totes les experiències que hem dut a terme s'ha posat de manifest la importància de donar publicitat a la configuració dels grups (a través de la pàgina web de l'assignatura dins el Campus Virtual, mitjançant el tauler d'anuncis, etc.) tant en el moment de la configuració inicial, com quan es produeixin canvis (altes, baixes, etc.). Les raons són diverses: dóna més formalitat i rigor al treball en grup, incentiva el compromís dels membres del grup, redueix la conflictivitat interna, etc.

El segon és la coordinació amb altres assignatures en què també s'utilitzi el treball en grup. En aquells casos en què els grups s'hagin configurat a iniciativa del professor i es treballi en grup en més d'una assignatura, caldria intentar evitar l'encaivament dels grups (és a dir, que la conformació dels grups sigui idèntica a les diferents assignatures), perquè pot neutralitzar alguns dels beneficis del treball cooperatiu (pot generar cansament, rutina, fomentar les tensions i conflictes dins del grup, etc.). Això no obstant, també cal tenir present que en entorns difícils per tirar endavant el treball cooperatiu (grups de tarda, elevada proporció d'alumnat que combina estudis i treball remunerat), o bé en els contextos on el treball cooperatiu no és la pauta de treball habitual, els canvis en la configuració dels grups autoconfigurats que funcionen poden entorpir la dinàmica de treball.

3. L'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu

L'avaluació és, sens dubte, una qüestió significativa dins l'activitat docent. Quan aquesta s'articula a partir de treball cooperatiu, hi ha diversos dubtes que sorgeixen de forma immediata: ¿hem d'avaluar només el treball del grup o també el treball individual de cadascun dels seus membres? Quines proves són les més adients? En quin moment hem de dur a terme l'avaluació?

Aquestes són algunes de les preguntes que ens hem fet com a grup i a les quals hem mirat de donar resposta en la nostra pràctica docent. Com a punt de partida, val a dir que entenem que la configuració d'un sistema d'avaluació eficient és imprescindible, no només a l'hora d'obtenir una idea realista i ajustada de l'aprenentatge dels alumnes, sinó també per tal de garantir el correcte funcionament de les activitats de treball cooperatiu. Per poder definir i dissenyar un sistema d'avaluació del treball cooperatiu, cal plantejar-se les qüestions següents:

- Equilibri entre l'avaluació individual i en grup
Una de les primeres qüestions que el docent ha de decidir quan es planteja utilitzar l'aprenentatge cooperatiu és si avaluarà exclusivament el treball realitzat pel grup, o bé també avaluarà el treball individual de cadascun dels seus membres.
- Moment de l'avaluació
El moment en què es porta a terme l'avaluació: al començament de l'activitat, durant el seu desenvolupament, o bé al final.
- Tipus de proves
Una de les qüestions que ha d'afrontar el docent que decideix utilitzar l'aprenentatge cooperatiu és el tipus de prova o proves que utilitzarà per avaluar els seus estudiants: quines són les opcions més adequades? ¿Hi ha cap tipus de prova especialment indicada a l'hora d'avaluar el treball cooperatiu?
- Criteris d'avaluació
Qualsevol docent que es plantegi emprar el treball cooperatiu, cal que determini quins són els objectius que ha d'assolir el grup en l'activitat desenvolupada.

Aquests són els aspectes que desenvolupem a continuació, tot explicant els perquè dels criteris utilitzats i exemplificant les diferents possibilitats a partir de les experiències realitzades per les persones que conformem el grup ACECS.

3.1. Avaluació individual i de grup

Tal com s'acaba de comentar, una de les primeres qüestions que el/la docent ha de decidir quan es planteja utilitzar l'aprenentatge cooperatiu és si avaluarà exclusivament el treball realitzat pel grup o també avaluarà el treball individual de cadascun dels seus membres. És obvi que si es vol prendre en consideració la dimensió individual caldrà definir una altra qüestió: ¿quin és el valor concret que s'atorga al treball individual en relació amb el total de la puntuació assignada?

Al nostre entendre, en les activitats d'aprenentatge cooperatiu l'avaluació s'ha de centrar essencialment en el treball del grup, atès que és la manera més eficient de valorar l'adquisició i evolució de les competències que aquesta metodologia permet assolir i també la més coherent amb la seva lògica i plantejament.

De totes maneres, també pensem que cal buscar mecanismes que permetin evitar que alguns membres del grup no facin la tasca individual que necessàriament comporta tot treball en grup i es limitin a aprofitar-se de la feina dels seus companys. Aquest tipus d'actitud entre els alumnes no només distorsiona la qualificació final de cada estudiant, sinó que, a més, és una font de conflictes interpersonals dins el grup. Entenem, per tant, que és convenient complementar l'avaluació del treball del grup amb alguna mena de control o avaluació individual de cada alumne. Es així que s'assoleix una qualificació final més ajustada a l'aprenentatge real de cada alumne i permet, en cas que sigui necessari, defensar amb paràmetres objectius i basats en proves concretes la diferent qualificació dels membres d'un mateix grup. A més, també hem pogut comprovar que el control extern i individual de l'alumne fomenta la responsabilització d'aquest dins el grup i contribueix al seu correcte funcionament.

Des de la literatura especialitzada sobre aquesta qüestió, es proposa utilitzar sistemes d'avaluació que combinin l'adquisició dels coneixements individuals i l'adquisició de coneixements pel grup globalment (Ovejero Bernal, 1990: 164). Així doncs, es presenten com a possibles fórmules: i) que tots els membres del grup tinguin la mateixa nota que hagi aconseguit l'alumne que hagi rebut la qualificació més baixa; ii) atribuir la nota individual més un «*bonus*» (fixat segons la nota més baixa del grup o segons la nota mitjana del grup); iii) que la nota sigui la mitjana de les notes individuals; iv) que la nota assignada sigui la que resulti escollida a l'atzar entre totes les dels membres del grup; v) atribuir a cada individu la nota mitjana del grup més una puntuació d'habilitats individualitzada; vi) que la nota sigui la mitjana entre la nota del grup i una nota individual, etc.

Al nostre parer, les qualificacions finals basades en la nota del membre del grup que sigui més baixa o en l'atzar, certament poden accentuar la coresponsabilització en l'aprenentatge, però corren el risc de generar conflictes i tensions dins el grup que caldria evitar.

Una fórmula que hem experimentat amb resultats satisfactoris alguns i algunes de nosaltres és un sistema d'avaluació continuada en el qual una part de les notes corresponen al grup i l'altra part són avaluacions individuals. És el cas, per exemple, de l'experiència desenvolupada a l'assignatura «Ordenació Jurídica de la Segu-

retat i Salut Laboral» (F-6). Tal com es descriu amb més detall a la fitxa corresponent, aquesta experiència implica l'execució, mitjançant grups de tres o quatre persones, d'una dotzena d'activitats sotmeses a un procés d'avaluació continuada. Doncs bé, un 20% d'aquestes activitats són avaluades individualment (normalment una prova test o la resolució d'un cas pràctic), els resultats de la qual depenen en bona mesura de com s'hagi treballat dins el grup, atès que cal aplicar coneixements adquirits anteriorment mitjançant el treball en grup, utilitzar documents prèviament elaborats pel grup, etc. El balanç d'aquest mètode d'avaluació posa de manifest que aquest tipus de prova individual, que s'aplica sobretot al començament del semestre, ajuda a prendre consciència de la importància de la interdependència positiva de tots els membres del grup i incrementa el seu nivell de compromís.

Un esquema similar s'ha seguit a l'assignatura «Direcció Financera» (F-1). En aquest cas l'avaluació s'articula a partir de dues proves individuals (durant cada semestre) i de la resolució de dos problemes financers (per semestre) aplicant el treball cooperatiu.

Un tercer exemple el trobem a l'experiència desenvolupada a l'assignatura «Dret Civil I» (F-2), on també s'ha utilitzat un sistema d'avaluació continuada que inclou proves de tipus individual per matisar la nota de grup. En concret, en el moment de treballar a l'aula en grup es fa una petita prova prèvia, de caràcter individual, per tal de garantir que cada alumne ha assolit uns coneixements personals que li permetran realitzar la tasca en grup de forma satisfactòria. Així mateix, l'avaluació es complementa amb el lliurament d'un document en què el grup resol el cas plantejat al final de cada sessió.

Sigui quina sigui la configuració concreta que adopti aquesta fórmula, sembla convenient que quan s'utilitza un sistema d'avaluació continuada en què una part de la notes és grupal i una part individual, aquestes darreres no superin el 25 o el 30% del total, en coherència amb la lògica i plantejament de l'aprenentatge cooperatiu.

Una segona fórmula que pot ser útil, especialment en les assignatures en què el treball cooperatiu no suposa el 100% de la nota final perquè es combina amb l'avaluació individual d'altres coneixements i competències, és valorar el treball cooperatiu a partir d'un seguiment i lliurament de caràcter col·lectiu i reservar una part de l'avaluació individual per verificar si l'alumne ha assolit els objectius d'aprenentatge que s'haurien d'haver adquirit mitjançant el treball cooperatiu. Aquest control individual de l'aprenentatge adquirit per l'alumne a través del treball cooperatiu pot realitzar-se a través d'una prova escrita final, o bé també per mitjà de diverses proves dutes a terme periòdicament al llarg del curs. Els principals avantatges d'aquesta fórmula són, d'una banda, que permet garantir l'equilibri de l'avaluació individual i la del grup d'una manera senzilla, i de l'altra, que és perfectament compatible amb la primera fórmula que hem exposat, de forma que les podem utilitzar totes dues al mateix temps.

Aquesta segona fórmula ha estat utilitzada a l'assignatura «Pràctiques Instrumentals I» (F-7). Tal com s'explica a la fitxa número 7 de l'annex, aquesta assignatura s'organitza a partir d'un treball cooperatiu únic que es va desenvolupant al llarg del curs, que és avaluat de manera continuada a través de quatre lliuraments, i que

suposa un 60% de la nota final. La nota d'aquest treball de grup és única per a tot el grup. Ara bé, el 40% restant de l'avaluació es concreta a través d'una prova individual de caràcter final, que pretén avaluar tant els coneixements, habilitats i actituds que s'han vist a classe i que no queden integrats dins del treball cooperatiu, com el grau d'aprenentatge d'alguna de les competències que sí que formen part del treball en grup. És per això que la prova individual conté exercicis referits al treball de grup, que són de gran utilitat per poder discriminar, dins de cada equip de treball, els diferents nivells d'implicació i d'aprenentatge assolits.

Un esquema similar s'ha adoptat a l'assignatura «Introducció al Dret Processal» (F-5). Es tracta d'una assignatura estructurada a partir d'un sistema d'avaluació continuada, integrat per un conjunt d'exercicis pràctics a executar en grup i de proves individuals escrites. En aquesta experiència, el treball cooperatiu consisteix en la realització de diferents activitats per grups formats entre tres i quatre alumnes. La nota de cadascun d'aquests treballs de grup és la mateixa per a cadascun dels seus membres. La nota mitjana de les activitats de treball cooperatiu que cada estudiant obté suposa un 40% de la qualificació final de l'assignatura. El 60% restant s'aconsegueix a partir de la mitjana de les notes corresponents a les diferents proves individuals escrites realitzades durant el curs. També en aquesta ocasió, els exàmens periòdics tenen com a finalitat no només avaluar coneixements, competències i habilitats treballats a classe —no inclosos dins del disseny de les activitats de treball cooperatiu—, sinó també aquelles qüestions tractades en els treballs en grup. Aquest instrument d'avaluació permet mesurar el grau d'assoliment, per cada alumne, dels objectius d'aprenentatge perseguits amb el treball cooperatiu.

Altres experiències que acrediten la utilitat d'aquesta segona fórmula que combina l'avaluació del grup amb la individual, són les desenvolupades a les assignatures «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» (F-6), on l'examen teòric, que determina el 65% de la nota final de l'assignatura i consta de deu preguntes de resposta oberta, incorpora dues preguntes referides a qüestions que es treballen exclusivament a través de les activitats de treball cooperatiu, «Direcció Financera» (F-1) i «Dret Civil I» (F-2).

3.2. Moment de l'avaluació

El moment en què es porta a terme l'avaluació és sens dubte una qüestió important en la mesura que, a més d'evidenciar el coneixement assolit per l'alumne, permet assolir altres objectius. Tal com assenyalen Pérez i Torrubia (2004: 2), l'avaluació es pot realitzar al començament de l'activitat, durant el seu desenvolupament o bé al final.

L'avaluació a l'inici de l'activitat permet determinar els coneixements previs de l'alumne i, per tant, pot ser útil sigui com a constatació de l'existència d'un determinat coneixement necessari per tal de realitzar l'activitat (diagnòstic retroactiu), o bé com a punt de partida per adequar l'activitat al nivell de coneixements de l'alumnat (diagnòstic proactiu). A més, avaluar abans de començar l'activitat coopera-

tiva, sigui quina sigui la forma com es faci (prova test, preguntes breus de resposta oberta, etc.), és una manera de facilitar la resolució satisfactòria de l'exercici que s'encarrega al grup, de reforçar el compromís de cada alumne amb la resta del grup i, en definitiva, de garantir el correcte desenvolupament del treball cooperatiu. Quinquer (1995: 71), entre d'altres, ha destacat la importància de verificar que els alumnes disposen dels prerequisits necessaris per poder realitzar una activitat de treball cooperatiu si se'n vol assegurar l'èxit.

Així, per exemple, a «Dret Civil I» (F-2), les activitats proposades impliquen, per a cadascun dels alumnes, la lectura i anàlisi fora de l'aula de diferents materials jurídics (sentències, articles doctrinals, normes legals, etc.). Un cop a l'aula, cada alumne ha de respondre individualment una pregunta, a fi i efecte de verificar que ha realitzat correctament el treball previ i que està en condicions òptimes per poder participar amb garanties en el treball cooperatiu, en el sentit de poder aportar als seus companys i companyes la informació continguda als materials que se li havien assignat prèviament.

L'avaluació durant l'activitat també és extremadament útil, perquè permet corregir un enfocament equivocat del treball per part del grup, rectificar informacions errònies, conèixer el nivell d'exigència del professor per part de l'alumne i adequar-s'hi, etc.

Finalment, l'avaluació que es porta a terme un cop acabada l'activitat, permet determinar si s'han assolit els objectius de coneixements previstos i evidencia l'evolució de la dinàmica del grup i del seu aprenentatge. A més, tal com hem indicat a l'epígraf anterior, no s'ha de realitzar necessàriament i única en el moment immediatament posterior a la realització de l'activitat: també és possible deixar-la per a un moment posterior, com pot ser, per exemple, l'examen final de l'assignatura —en cas que n'hi hagi.

Aquestes han estat, per exemple, les experiències dutes a terme a les assignatures «Empresa i Societat» i «Sociologia de l'empresa» (fitxes 3 i 9, respectivament), on la part de les activitats que es desenvolupen sota la fórmula de treball cooperatiu són avaluades de manera continuada, a partir del lliurament i posterior revisió i avaluació de cada etapa del treball a realitzar. Aquest procés acaba amb el lliurament del treball final, resultat de tot aquest procés. És un sistema que permet a l'alumnat mantenir un diàleg constant amb el/la docent, ser conscient dels aspectes del treball en curs que cal revisar o millorar, alhora que contribueix a mantenir la cohesió i la dinàmica del grup, en contextos educatius poc avesats al treball cooperatiu.

De fet, per nosaltres, quan es planteja la utilització del treball cooperatiu, és del tot imprescindible, si es vol garantir el seu correcte funcionament i obtenir una valoració ajustada a l'aprenentatge real dels i les estudiants, articular algun sistema d'avaluació prèvia i/o simultània a mateixa execució de l'activitat o activitats que hagin de dur a terme els diferents grups de treball, particularment si aquestes són de llarga durada. És molt difícil assolir aquells objectius si l'avaluació té lloc exclusivament un cop s'ha realitzat l'activitat, atès que probablement ja serà massa tard per corregir errors, per solucionar problemes de funcionament intern del grup, per rectificar decisions incorrectes, etc.

Finalment, convé tenir present que el lloc on es faci l'activitat de treball cooperatiu pot incidir sobre el moment de l'avaluació, tot i que no es tracta d'una incidència decisiva. És obvi, per exemple, que, quan el treball cooperatiu es desenvolupa a l'aula, la seva supervisió per part del professor no és gens complicada i es podrà realitzar en temps real. Per contra, quan s'executa fora de l'aula, és més difícil i caldrà articular algun sistema d'entrevistes, tutories o correccions parcials per tal de fer possible aquell seguiment.

3.3. Tipus de proves

Com tothom sap, els instruments d'avaluació de què disposa el docent per valorar l'aprenentatge dels seus alumnes són múltiples. Pérez i Torrubia (2004: 2) distingeixen entre «proves de subministrament» i «proves de selecció». En les primeres inclouen l'assaig extens, l'assaig reduït, les preguntes de resposta breu i les preguntes de resposta de complement, i entre les segones, les preguntes de tipus test, les afirmacions «vertader» o «fals» i les preguntes de correspondència. Una de les qüestions que ha d'afrontar el docent que decideix utilitzar l'aprenentatge cooperatiu és el tipus de prova o proves que utilitzarà per avaluar els seus estudiants. Quines són les opcions més adequades? Hi ha alguna classe de prova especialment indicada a l'hora d'avaluar el treball cooperatiu?

La nostra experiència ens porta a concloure que no hi ha cap mena de prova que, d'entrada i amb caràcter general, pugui ser considerada òptima, ni tan sols particularment adequada, amb relació al treball cooperatiu. Aquesta qüestió s'haurà de resoldre cas per cas, tenint sempre presents múltiples factors: l'objectiu de l'avaluació, el moment en què es durà a terme, el tipus d'activitat realitzada, el nombre d'alumnes implicats, etc. També sembla recomanable, quan sigui possible, combinar diferents classes de prova, a fi de poder compensar els avantatges i els inconvenients que totes aquestes plantegen.

Així, per exemple, la prova de tipus test pot ser útil particularment quan el nombre d'alumnes és alt, per tal de verificar si disposen dels coneixements previs necessaris abans de començar una activitat de treball cooperatiu, o bé per comprovar els coneixements obtinguts per cadascun d'ells, de forma individualitzada, un cop realitzada l'activitat.

Al marge de les proves tradicionals, referides anteriorment, hem pogut comprovar que per tal d'avaluar el treball cooperatiu també poden resultar útils altres instruments, com ara el diari, dossier o portafolis del curs, que possibilita la reflexió de l'alumne sobre el propi treball i, al mateix temps, ofereix al professor un coneixement detallat d'aquest treball; les activitats d'autoavaluació de l'alumne i d'heteroavaluació entre companys; les activitats que exigeixen que un dels membres del grup expliqui a la resta una determinada informació, etc. Aquest últim recurs ha estat utilitzat amb èxit a l'experiència desenvolupada a l'assignatura «Dret Civil I» (F-2).

Una qüestió que mereix un comentari específic és l'avaluació d'habilitats i competències. Sens dubte, el treball cooperatiu afavoreix la formació dels futurs professionals, des del moment que hauran d'adaptar-se a contextos específics i sotmesos a canvi, sempre en relació amb altres persones. Saber resoldre problemes de forma cooperativa i flexible és un requeriment professional que la formació universitària ha de potenciar en la formació de base de les persones que s'incorporaran al mercat de treball. S'ha constatat que el treball cooperatiu fomenta habilitats i actituds específiques, com ara el respecte cap als altres, la solidaritat i implicació en l'aprenentatge dels altres membres, la cooperació en la transmissió de coneixement, el debat, discussió i acceptació d'opinions diferents, la gestió del temps, la gestió i dinamització del grup, la resolució de conflictes i el compromís, responsabilitat i implicació en l'activitat. En definitiva, el treball cooperatiu ens permet potenciar la capacitat de treballar amb els altres, l'empatia, les habilitats comunicatives, així com saber treballar en entorns diversos i planificar i gestionar el temps.

En aquest sentit, és fonamental establir mecanismes que explícitament permetin avaluar totes les competències que es posen en funcionament des del moment que els estudiants realitzen una acció de caràcter cooperatiu. És habitual que, a l'hora d'avaluar, el professorat se centri més en les competències que tenen a veure amb els coneixements (saber) que els estudiants han hagut d'adquirir a través de l'activitat cooperativa i es deixi més de banda l'avaluació de les competències que impliquen «saber fer» (habilitats) i «ser» (actituds). Així doncs, tot i que no és gens fàcil, cal fer un esforç a l'hora de configurar adequadament les activitats plantejades i els instruments d'avaluació per tal que permetin verificar l'adquisició d'aquestes darreres competències. És obvi, per exemple, que no podrem avaluar les competències comunicatives si no es requereix als alumnes cap mena d'exposició oral, dins del seu grup de treball o en un àmbit més ampli, o que serà inviable valorar la seva capacitat d'autoaprenentatge si les activitats dissenyades forcen un tipus de treball absolutament pautat.

3.4. Criteris d'avaluació

Un darrer aspecte enormement important que mereix la nostra atenció són els criteris d'avaluació. Per a qualsevol docent que es plategi emprar el treball cooperatiu és bàsic determinar quins són els objectius que ha d'assolir el grup en l'activitat desenvolupada i establir una graduació entre els objectius imprescindibles, importants, complementaris i accessoris. Com han assenyalat diversos autors (vegeu, per exemple, Pérez i Torrubia, 2004: 7), és útil establir indicadors que posin de manifest quan s'han assolit aquests objectius i determinar la penalització que s'aplicarà en funció dels possibles errors o mancances que es detectin. També és important identificar i diferenciar diversos exercicis dins de cada activitat cooperativa, particularment si aquesta revesteix certa durada o extensió, per tal que cada part tingui assignat un valor en funció de la seva dificultat.

Una qüestió conflictiva i que cal afrontar quan es defineixen els criteris d'avaluació és el tracte que es dona a l'absentisme, una situació bastant estesa a la nostra Universitat. En els casos en què les activitats d'aprenentatge cooperatiu que es planegin requereixin la presència a l'aula, considerem que el millor és articular un mecanisme alternatiu d'avaluació per als alumnes absentistes; mecanisme que en molts casos serà exigít per la mateixa normativa acadèmica. També és convenient deixar un petit marge per a les faltes d'assistència, atès que sempre es presenten circumstàncies imprevistes que poden generar absències justificades, i haver de gestionar aquestes situacions de forma individualitzada pot arribar a ser molt difícil per al professor, sobretot si es tracta d'un grup nombrós.

Un bon exemple de com es pot afrontar el problema de l'absentisme, el trobem en l'experiència desenvolupada a l'assignatura «Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral» (F-6). En aquest cas, la part pràctica de l'assignatura, que constitueix el 35% del total de la nota final, implica la realització d'una desena d'activitats mitjançant grups de tres o quatre persones en règim de treball cooperatiu i sotmeses a avaluació continuada. Els alumnes que superen aquesta avaluació queden eximits de fer la part pràctica de l'examen final i només n'han de fer la part teòrica, mentre que la resta (els qui no l'han superat o no han realitzat les activitats de treball cooperatiu) han de fer-les totes dues. A més, també es deixa un petit marge per tal de poder cobrir eventuais faltes d'assistència dels alumnes que fan les activitats de treball cooperatiu: han d'executar com a mínim vuit de les deu activitats plantejades pel professor. La nota es determina calculant la mitjana de les vuit millors qualificacions obtingudes a les diferents activitats, de forma que els alumnes que participen en més de vuit activitats poden excloure una o dues qualificacions —les dues amb puntuació més baixa.

És molt important que els alumnes coneguin des del primer moment quines són les «regles del joc», per tal que s'hi puguin adaptar. Han de saber el nombre d'activitats que duren a terme, la puntuació que poden obtenir en cadascuna d'elles, el valor desglossat de les diferents parts que les integren, els criteris de correcció, etc. Aquesta informació es pot subministrar per diferents vies: a través del tauler d'anuncis de l'aula, mitjançant el servei de copisteria, a través de la pàgina web de l'assignatura, fent servir el Campus Virtual, etc. Sigui quina sigui la via escollida, és important que els criteris d'avaluació es consignin per escrit, per tal d'evitar confusions i facilitar que els alumnes els puguin consultar sempre que ho desitgin.

Un instrument útil a l'hora de fer públics els criteris d'avaluació és la confecció d'un portafolis de l'assignatura per lliurar als estudiants. Aquesta segona fórmula ha estat utilitzada a les assignatures «Pràctiques Instrumentals I» (F-7) i «Estructura Social II» (F-4). Tal com es detalla a les fitxes corresponents, les dues assignatures s'organitzen a partir d'un treball cooperatiu que es va desenvolupant al llarg del curs, del qual es fa avaluació continuada a través de diversos lliuraments que suposen un 60% de la nota final. La nota d'aquesta part és la mateixa per a tots els membres del grup. Ara bé, el 40% restant de l'avaluació es concreta a través d'una prova individual escrita, que pretén avaluar tant els coneixements, habilitats i actituds que s'han vist a classe i que no han quedat integrats dins del treball cooperatiu, com el

grau d'aprenentatge d'alguna de les competències que sí que queden englobades dins del treball en grup. És per això que la prova individual conté exercicis referits al treball de grup que s'ha dut a terme, que són de gran utilitat per poder discriminar, dins de cada equip de treball, els diferents nivells d'implicació i d'aprenentatge assolits.

Conclusions

Sense cap mena de dubte, el treball cooperatiu constitueix una bona metodologia a l'hora de millorar l'aprenentatge dels estudiants i de convertir-los en subjectes actius dins el seu procés formatiu. Això no obstant, les reflexions i experiències que hem anat desenvolupant al llarg d'aquestes pàgines posen sobre la taula les dificultats i limitacions amb què s'enfronta el professorat universitari que vol fer servir aquesta metodologia docent. No es tracta d'una metodologia que pugui implementar-se a l'aula de forma senzilla, tot aplicant mimèticament les indicacions d'un manual. El treball cooperatiu no va unit a procediments estàndards preestablerts o a regles fixes, i això només és constatable des de la mateixa pràctica.

Aquestes pàgines ens han servit per recollir experiències sobre tres de les dimensions que hem considerat més transcendents a l'hora de determinar l'èxit de l'aprenentatge cooperatiu: la interdependència, la configuració dels grups i l'avaluació. Reflexionar sobre aquestes dimensions ens ha sigut útil per intercanviar idees i recursos docents, així com per sustentar algunes pràctiques a partir de referents teòrics. Però, sobretot, el que de debò ens ha aportat l'elaboració d'aquest document als membres del grup és la certesa que cal dissenyar escrupolosament i de forma sistemàtica cadascuna de les fases de l'aprenentatge cooperatiu, vincular-les entre si i no deixar res a l'atzar. Només així es poden obtenir resultats satisfactoris. Pensem que d'aquestes pàgines es desprèn de forma clara que l'aprenentatge cooperatiu no és de cap manera l'efecte directe de la voluntat inicial d'un docent de formar grups de treball a l'aula i encomanar-los tasques. És una manera diferent d'entendre l'aprenentatge que modifica per complet la forma d'aprendre dels estudiants, però també el rol del docent. I d'això no sempre en som prou conscients. I aquesta constatació, a més de motivació, requereix temps, feina i molta dedicació.

Per tal que sigui possible treballar amb garanties d'èxit fent servir la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu, és condició necessària l'autoavaluació permanent, el contrast, la revisió constant dels plantejaments a partir de la interacció amb els alumnes i del *feed-back*. I ben sovint les i els docents no tenim prou assumit que cal establir mecanismes d'observació externa de la feina que fem i tendim més aviat a focalitzar l'avaluació només en els estudiants. L'aprenentatge cooperatiu, per tant, exigeix un canvi d'actituds en el professorat, així com espais de formació, d'intercanvi i de reflexió que ajudin a avançar de forma satisfactòria.

Sens dubte, el fet d'haver constituït el grup Aprentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) i d'haver treballat de forma cooperativa en l'elaboració d'aquest document, ens ha aportat tot això. Ens ha permès reflexionar sobre l'aprenentatge cooperatiu des de l'intercanvi d'experiències i des de la mateixa praxi del treball cooperatiu. Aquest document, en realitat, és el resultat d'un dilatat procés de dos anys,

que ha requerit que desenvolupéssim tota una sèrie d'habilitats que cada dia exigim als nostres estudiants i que no sempre som conscients de les dificultats que hi van associades. Experimentar-les directament ens ha ajudat, també, a ser més receptius i més conscients sobre el que suposa per als nostres estudiants treballar de forma cooperativa. I el resultat ha estat gratificant per a nosaltres: el fet de procedir de disciplines diferents i d'entorns de treball diversos (facultats, departaments, etc.), amb el denominador comú de les ciències socials com a marc i la inquietud personal per la millora de la nostra docència com a motor, ens ha permès enriquir-nos mútuament i assolir un nivell de reflexió sobre la pràctica docent que no hauríem aconseguit de forma individualitzada, sense interacció. Aquest document n'és el fruit.

Però no tots els reptes i esforços de la implementació de l'aprenentatge cooperatiu han de recaure sobre el professorat. Els factors externs són una constant que ha anat apareixent en les diferents dimensions analitzades. Els «manuals» parlen de recursos i estratègies concebuts per ser aplicats en entorns «idonis». Però la universitat sovint suposa un marc hostil a l'hora d'implementar mètodes d'aprenentatge cooperatiu, tal com hem recollit en l'apartat introductori. Fer front a l'absentisme o al seguiment discontinu d'assignatures per part d'uns estudiants que, cada cop més, combinen la vida acadèmica amb una vida laboral de caràcter esporàdic i no subjecta a horaris regulars, és difícil des de la lògica del treball cooperatiu. Tampoc no és senzill incorporar en els estudis superiors procediments d'ensenyament que no han estat interioritzats pels estudiants en les etapes formatives prèvies, així com combatre la seva manca d'hàbits en l'aprenentatge actiu.

De la mateixa manera, plantejar un canvi en els mètodes docents universitaris requereix recursos *ad hoc*, tant materials —inversió en equipament a les aules— com humans —nombre d'estudiants per grup—, sense els quals es fa recaure tot el pes en la motivació i el temps de dedicació d'una part del professorat. I això no és viable a mitjà i a llarg termini. En la mesura que el professorat vagi constatant com els condicionaments externs no milloren, la frustració és potser només una qüestió de temps. I aquesta realitat no convé a un sistema universitari, el nostre, que aspira a incorporar mètodes participatius que permetin als estudiants participar en el procés d'aprenentatge de forma activa i dinàmica, així com situar-se en una posició competitiva en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Certament, el professorat ha de canviar els seus mètodes, però l'èxit d'aquest procés no només depèn de nosaltres. Entretant, mentre el context no canviï, esperem que les experiències que recollim en aquest document puguin servir com a eina de reflexió i que siguin útils per a la pràctica docent de les persones interessades en l'aprenentatge cooperatiu en l'àmbit universitari.

Bibliografia

- CRUZ TOMÉ, M.A. de la (1993). «La formación inicial para la docencia universitaria», *Tarbiya*, 14: 65-88.
- CRUZ TOMÉ, M.A. de la (1994). «Formación inicial del profesor universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid», *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8: 11-34.
- DOMINGO, J. (2005) «L'aprenentatge cooperatiu. Una eina al servei d'una altra manera de fer docència» [<http://giac.upc.es>].
- DOMINGO PEÑA, J.; ALMAJANO PABLOS, P. (2001). «El aula cooperativa: Una experiencia», a *Primera Jornada de Aprendizaje Cooperativo*. UPC: Institut de Ciències de l'Educació.
- FABRA, M.LL. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FERRER, V. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- GOOD, TH.; BROPHY, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. Mèxic: McGraw-Hill.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1978). «Cooperative, competitive, and individualistic learning», *Journal of Research and Development in Education*, 12 (1): 3-15.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1991). *Joining together*. Boston: Allyn i Bacon.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1992). «Encouraging Thinking Through Constructive Controversy», a N. Davidson i T. Worsham (ed.). *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. Nova York: Teacher College Press.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- MICHAVILA, F.; CALVO, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- OVEJERO BERNAL, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- PÉREZ J.; TORRUBIA, R. (2004). *L'avaluació i les seves modalitats*, Bellaterra: IDES-UAB
- QUINQUER, D. (1995). «El treball cooperatiu en ciències socials, una estratègia per a la gestió social de l'aula», *L'Avenç*, 189: 71-72.
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu, l'organització social de l'ensenyament-aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- RUÉ, J. (1998). «L'immigrant a l'escola. La metodologia del treball cooperatiu com a via d'integració social i acadèmica dels alumnes d'origen immigrant», *Educar*, 22-23: 285-294.

RUÉ, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.

RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. (2004). *Els perfils de les titulacions UAB mitjançant competències: La seva elaboració i desenvolupament*. Bellaterra: UAB-IDES.

RUÉ, J. (2004). *El desenvolupament d'unitats de programació mitjançant l'organització cooperativa del treball dels alumnes*. Bellaterra: UAB-IDES.

ANNEXOS

- Fitxa 1. Direcció Financera
- Fitxa 2. Dret Civil I
- Fitxa 3. Empresa i Societat
- Fitxa 4. Estructura Social II
- Fitxa 5. Introducció al Dret Processal
- Fitxa 6. Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut laboral
- Fitxa 7. Pràctiques Instrumentals I
- Fitxa 8. Relacions Internacionals
- Fitxa 9. Sociologia de l'Empresa
- Fitxa 10. Sociologia de les Relacions Laborals

FITXA 1. DIRECCIÓ FINANCERA

Identificadors de l'assignatura	<i>Direcció Financera</i> Cursos 2004/2005 i 2005/2006. Assignatura de quart curs de la titulació Administració i Direcció d'Empreses, encara que als alumnes que cursin l'itinerari Finances i Comptabilitat es recomana cursar la Direcció Financera en el tercer curs. Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales 13,5 crèdits Experiència referida a un grup de tarda. L'assignatura prepara els estudiants per a la presa de decisions dins l'àrea financera de l'empresa. Per assolir aquest objectiu, en el 1r quadrimestre s'estudia el sistema financer espanyol i com funciona el mercat de capitals, s'analitza el funcionament de la Borsa per determinar el procés a seguir en la quantificació del valor de mercat d'una acció. En el segon quadrimestre, s'estudien les altres dues decisions que configuren l'àrea financera de l'empresa: a) quins nous projectes d'inversió s'han de realitzar i b) com finançar la realització de nous projectes d'inversió.
Perfil de l'alumnat predominant	— Grups de 50-60 estudiants matriculats. — Grup de tarda: estudiants amb una assistència a classe més irregular, ja que majoritàriament aquests alumnes combinen l'estudi amb el treball.
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— 25% de la nota final de l'assignatura s'obté del treball cooperatiu: activitats en classe de teoria, i en la resolució de problemes. — 75% de la nota final de l'assignatura s'obté a través d'una avaluació continuada individual que consisteix en la realització de controls interns a més de l'examen final. — Els estudiants que justifiquin que no poden seguir l'avaluació continuada, poden anar directament a l'examen final.
Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	<i>Competències genèriques:</i> — Capacitat d'estructurar i redactar correctament un informe financer. — Anàlisi i síntesi de la informació financera. — Conèixer el procediment a seguir per prendre una decisió racional. <i>Competències científiques:</i> — Identificar el problema financer. — Desenvolupar el procés de resolució d'un problema financer. — Capacitat de prendre decisions financeres.

	<i>Competències tecnològiques:</i> — Ús de programes informàtics útils per desenvolupar les tècniques existents dins l'àrea financera. — Cerca de materials a Internet. <i>Competències interpersonals:</i> — Promou l'aprenentatge de tots els del grup. — Processar el treball de grup. — Capacitat crítica i autocrítica. — Capacitat de treballar en un equip interdisciplinari. <i>Competències de desenvolupament de l'aprenentatge autònom:</i> — Situar els alumnes enfront d'un problema financer que han de resoldre ells. — Potenciar l'habilitat de saber planificar el temps de treball. — Treballar de forma autònoma.
Grandària i sistema de configuració dels grups	S'utilitza una combinació de classe magistral per a la presentació de coneixements nous i treball cooperatiu. Hi ha dues sessions a la setmana de classe teòrica i una sessió per resoldre problemes. Hi ha dos tipus d'activitats en què es treballa el grup cooperatiu i dues composicions de grups diferents. ACTIVITAT A (classe teòrica): La composició del grup són els veïns immediats. De manera que en cada activitat proposada els grups són diferents, i així es contribueix a treballar amb persones diferents. ACTIVITAT B (resolució de problemes): Formació de grups de tres o quatre persones per fer resoldre problemes (exercicis pràctics). Estable per a tot el semestre. La formació del grup es <i>ad hoc</i> (informal), és a dir, de forma lliure.
Sobre l'organització del treball cooperatiu (dins i fora de l'aula)	ACTIVITAT A (classe teòrica): Per a la presentació de coneixements nous s'utilitza una combinació d'exposició magistral i treball cooperatiu. El procediment és el següent: a) Abans de l'exposició es presenta una activitat sobre el tema a tractar per fer-la en grup. b) Exposició del contingut del tema. c) Treball en grup per resoldre l'activitat presentada a l'inici de la sessió. ACTIVITAT B (sessió de problemes): Es tracta de preparar l'alumne en el plantejament i desenvolupament de processos i resolució de problemes. La sessió de problemes sempre correspon a la tercera classe de la setmana, i això permet que els alumnes aquest dia es distribueixin a classe segons la composició dels grups de problemes. La teoria necessària per resoldre el problema en la classe de treball cooperatiu s'ha d'haver exposat en les dues classes de la setmana corresponents a la classe de teoria.

	<i>Primera fase:</i> Presentació de l'activitat i assignació del material i informació (5 minuts). En l'enunciat queda perfectament clar quin es el producte final que s'espera que cada grup produeixi durant la sessió de treball cooperatiu. <i>Segona fase:</i> Durant 15 minuts individualment es fa el plantejament del problema i es dissenya un procés de resolució del problema. <i>Tercera fase:</i> Quan s'acaba la resolució individual, el grup es reuneix per posar-se d'acord en la solució correcta. Han de comparar les solucions individuals. Quan arriben al consens, escriuen la solució correcta i la signen.
Sistemes d'avaluació	L'avaluació continuada consisteix en: dues proves individuals (durant cada semestre) més examen final i una sèrie de problemes en grup durant el curs. La nota final de l'assignatura s'obté sumant els punts obtinguts: — Total proves individuals (60% examen i 40% controls interns): 7,5 punts. — Els problemes i activitats fets a classe: 2,5 punts. Els dos objectius fonamentals de l'avaluació són l'aprenentatge individual dels estudiants i les habilitats cooperatives. Les proves individuals inclouen qüestions que s'han tractat en les activitats treballades en grup i de forma cooperativa.
Autoavaluació	Al final de cada quadrimestre es distribueix als estudiants una enquesta per fer una valoració general de l'assignatura: continguts, disseny de les pràctiques, valoració del treball cooperatiu, etc.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> — La introducció del mecanisme d'aprenentatge del treball cooperatiu ha incrementar la motivació i l'interès dels alumnes per l'assignatura. La major part dels alumnes fan els exercicis i tenen una participació més activa a la classe. <i>Aspectes negatius</i> — En ser un grup de tarda i d'últim curs, hi ha molts alumnes que ja estan incorporats al món laboral i l'assistència a classe és irregular. No assisteixen a totes les sessions, però mantenen, encara que sigui mínima, una participació continuada.

FITXA 2. DRET CIVIL I

Identificadors de l'assignatura	<i>Dret Civil I</i> Cursos 2003/2004, 2004/2005 i 2005-2006 Assignatura obligatòria de primer curs de la titulació de Dret a la Facultat de Dret que pretén estudiar el dret de la persona (capacitat, drets, etc.) i el dret d'obligacions (incompliment contractual, responsabilitat civil, etc.). 12 crèdits ECTS. Experiència referida a un grup de matí.
Perfil de l'alumnat predominant	— Grups de 150 estudiants matriculats. — Els grups de matí tenen estudiants procedents de batxillerat, que tenen l'estudi com a activitat principal. Tot i això, l'absentisme a l'aula hi és freqüent. Dels 150 alumnes matriculats, només assisteixen a classe uns setanta o vuitanta. També cal tenir present que hi ha molts alumnes matriculats repetidors que opten per anar directament a l'examen final.
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— Un 30% de l'avaluació final s'obté del treball cooperatiu i pràctic a l'aula. — L'altre 70% s'obté a partir dels resultats d'un examen final teòric i proves parcials. — Cal aprovar tant la part teòrica com la part pràctica per tal de fer la mitjana entre notes. — Els alumnes que no segueixen o no aproven per avaluació continuada el treball pràctic cooperatiu, hauran de fer una prova pràctica a l'examen.
Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	<i>Competències genèriques:</i> — aprendre a sintetitzar i esquematitzar les idees; — potenciar la capacitat d'estructurar i redactar correctament un discurs escrit i oral. <i>Competències científiques:</i> — millorar el nivell de comprensió de textos jurídics; — aprendre de terminologia jurídica; — estudiar més profundament la matèria; — implantar la idea que cal estudiar abans de resoldre un cas; — familiaritzar-se amb diferents eines jurídiques (sentències, resolucions, manuals, comentaris de lleis, articles doctrinals, etc.); — confirmar que se sap allò que es diu que se sap; — mostrar l'aplicabilitat real dels coneixement teòrics; — aprendre a explicar conceptes jurídics; — aprendre a prioritzar idees o estratègies de defensa jurídica; — relacionar diferents temes jurídics (transversalitat del coneixement).

	<i>Competències tecnològiques:</i> — dominar la cerca de materials a Internet; — dominar el tractament de bases de dades sobre jurisprudència, legislació i doctrina. <i>Competències interpersonal:</i> — aprendre a negociar; — aprendre a escoltar els companys i aprendre d'ells; — adquirir la responsabilitat enfront del grup de ser especialista en una matèria jurídica de la qual depèn el resultat del grup; — fomentar el diàleg i la discussió entre alumnes com a mitjà d'aprenentatge; — normalitzar la discussió, l'argumentació i el raonament jurídics; — fomentar la capacitat de convèncer, l'esforç d'explicar conceptes als companys de forma entenedora i clara; — potenciar la capacitat de treballar amb els altres. <i>Competències de desenvolupament de l'aprenentatge autònom:</i> — situar els alumnes enfront d'un problema jurídic que han de resoldre ells; — potenciar l'habilitat de saber planificar el temps de treball; — aprendre a adaptar-se a situacions noves; — inculcar autodisciplina, autoaprenentatge, autocrítica i organització; — assolir la maduració de l'alumne com a jurista; — obligar l'alumne a buscar eines i vies per resoldre conflictes per si mateix.
Grandària i sistema de configuració dels grups	A Dret Civil I hi ha matriculats uns 150 alumnes, dels quals assisteixen a classe uns vuitanta; per la qual cosa es divideix el grup classe en dos subgrups, que funcionen independentment amb un professor de pràctiques cadascun, amb la qual cosa es parteix d'un grup d'uns quaranta alumnes assistents, de manera que en resulten uns deu grups de treball en cada grup. Són grups integrats per quatre persones. En principi els grups els formen els alumnes lliurement, i el professor només hi intervé si algú té problemes per formar grup. A més, es resoldrà el problema de l'absentisme amb sistemes de puzzle.
Sobre l'organització del treball cooperatiu (dins i fora de l'aula)	Cada activitat es divideix en dues sessions de dues hores cadascuna. L'objectiu de la primera sessió de l'activitat és la lectura, comprensió i anàlisi de materials jurídics (sentències, articles doctrinals, parts de monografies, lleis, etc.), i el de la segona sessió és la resolució d'un cas pràctic per al qual és imprescindible la comprensió prèvia de tots els materials. Excepte un treball previ d'estudi de materials que es fa unilateralment a casa, bàsicament tota l'activitat està pensada per treballar cooperativament a l'aula. S'ha donat molta importància al treball a l'aula. Es va detectar que en cursos anteriors, quan els alumnes havien de resoldre individualment una pràctica a casa, alguns alum-

nes es copiaven les pràctiques els uns dels altres i/o entregaven la pràctica però no assistien a la correcció a classe del professor, amb la qual cosa es perpetuaven errors en la comprensió de la matèria, etc. Per això, bona part del treball es realitza a l'aula perquè així es facilita la interacció entre els membres del grup, s'evita que els alumnes copin mecànicament, s'assegura l'assistència a classe, i es garanteix la implicació i concentració dels alumnes, que saben que la nota depèn de la tasca que facin a classe. D'altra banda, és possible la reconducció d'orientacions equivocades de la resolució dels casos, es poden resoldre dubtes de la matèria o de l'exercici pel professor i, en definitiva, es facilita la interacció entre el professor i els alumnes. A més, el professor pot observar la dinàmica de grup i corregir-la o orientar-la, així com ajudar a resoldre els problemes que apareguin en el grup.

Per tal de desenvolupar la *primera sessió* cal:

- Estudiar materials individualment a casa. L'objectiu és que cadascun dels membres del grup assoleixi un bon grau d'especialització en la matèria sobre la qual tracta el seu material (2 hores).
- Preguntar individualment a classe. Ja a classe es farà una prova de nivell individual no necessàriament extensa, per tal d'assegurar que cada alumne ha fet un treball previ individual, imprescindible per resoldre l'activitat cooperativa proposada, i per tal de no perjudicar els companys (5 minuts).
- Treballar els materials en grup. Es tracta que els alumnes discuteixin sobre el contingut dels materials i aprofundeixin en el seu coneixement tot resolent mútuament els dubtes que hi puguin haver sorgit. El professor hi haurà de ser present per tutoritzar les discussions, resoldre dubtes i corregir possibles errors de comprensió. S'haurà de presentar al final de la discussió un esquema o mapa conceptual en grup (1.20 hores).

Hi ha dues formes de plantejar aquest exercici:

- La primera és reunir els alumnes en grups configurats segons el material que hagin treballat per tal que discuteixin i elaborin un esquema. Això pot ser útil quan els materials són molt complexos i poden no haver sigut entesos pels alumnes, però té el desavantatge que hi ha quatre grups molt nombrosos (d'uns dotze alumnes) i això dificulta el treball. A més, presenta el problema que els alumnes només treballen un dels materials.
- La segona és reunir els grups de treball configurats per a aquesta assignatura per tal que cadascun dels membres del grup sigui especialista en un dels quatre materials i, per tant, en un dels temes proposats. Els alumnes s'hauran d'explicar mútuament allò que han après amb el seu material, de forma que finalment tots tinguin un coneixement general dels temes plantejats en l'activitat i un coneixement més profund en el tema del qual són especialistes. L'objectiu serà elaborar en grup un mapa conceptual

	que integri tota la informació sistematitzada. Aquesta forma no planteja els desavantatges de l'anterior. Per desenvolupar la <i>segona sessió</i> cal: — Resoldre un cas pràctic en el qual es plantegin transversalment els temes que s'han estudiat mitjançant els materials. Els alumnes hauran de respondre les preguntes proposades pel professor que no coneixen prèviament i que requereixen la integració de la informació de tots els materials, redactar una demanda, un contracte, etc. (1.20 hores). — Preguntar individualment a classe. Es pot fer una pregunta individual a classe per tal d'esbrinar quin és l'aprofitament real de cada alumne fruit de l'activitat grupal (10 minuts). Una altra opció és fer aquesta prova individual a l'examen final teòric.
Sistemes d'avaluació	Es fan sis proves de treball cooperatiu. En cadascuna d'aquestes hi ha una prova individual (sobre els materials) i una prova en grup (sobre el cas pràctic). La nota final del treball cooperatiu es fa per avaluació continuada fent una valoració global de les notes en grup matisades per les notes individuals i la possible evolució favorable o desfavorable de cada grup.
Autoavaluació	— Al llarg del curs es mantenen converses informals amb els alumnes per tal de copsar l'aprofitament de les activitats plantejades i la conveniència o no d'adequar-les a les necessitats del grup. — Al final del curs es distribueix una enquesta als estudiants per tal que valorin l'actitud i la docència del professor, la idoneïtat de les pràctiques plantejades, l'aprenentatge real amb el sistema d'estudi seguit, l'interès que els ha despertat l'assignatura, la càrrega de treball, etc.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> — Aprofundiment real en la matèria d'estudi. — Plasmació més acurada de l'aprenentatge de l'alumne en la nota fruit de l'avaluació continuada individual i de grup. — Més implicació de l'alumne en l'assignatura. — La planificació prèvia, reflexionada i detallada de les activitats permet un aprofitament real de la docència des del començament de l'assignatura i l'assoliment dels objectius fixats quant a avançament del programa. — Assoliment de l'objectiu que l'alumne llegeixi altres materials que no són pròpiament el manual de l'assignatura (sentències, articles doctrinals, lleis, etc.). — Foment del treball individual i durant el curs de l'alumne que vol seguir l'avaluació continuada del treball cooperatiu i sap que això exigeix un treball previ i personal.

Aspectes negatius

- Existència de grups massa nombrosos que dificulten l'assoliment de resultats més profitosos.
- La creença inicial de l'alumnat que el treball a classe, en grup i avaluat de forma continuada a classe és sinònim d'aprovar sense treballar, la qual cosa queda desmentida amb la publicació de la primera llista oficial de notes.
- Les activitats d'aprenentatge plantejades no aconsegueixen millorar la deficient formació lingüística dels alumnes, que en molts casos està molt lluny dels mínims exigibles i els impedeix manifestar amb paraules els seus pensaments, que poden ser correctes però que no s'expressen amb correcció.

FITXA 3. EMPRESA I SOCIETAT

Identificadors de l'assignatura	<i>Empresa i Societat</i> Cursos 2003/2004 i 2004/2005. Assignatura optativa de segon i tercer cursos de la Diplomatura de Ciències Empresarials. Escola Universitària de Estudis Empresarials. 4 crèdits ECTS. Grups de matí i tarda. L'objectiu de l'assignatura és facilitar els conceptes i les eines bàsiques que possibilitin un estudi sociològic de les relacions entre l'empresa i la societat. Es dedica una atenció especial a les que s'estructuren al voltant de l'ocupació. Els seus objectius educatius bàsics són: — L'alumne/a trasllada els objectius i estratègies de coneixement de l'empresa i l'ocupació com a construccions socials interrelacionades al terreny de les finalitats i tècniques professionals del o la diplomata/da en Ciències Empresarials. — L'alumne/a explica els principals paràmetres i etapes socials de l'ocupació i el paper específic que hi té l'empresa. — L'alumne/a utilitza com a investigador/a la metodologia bàsica de recerca en ciències socials. — L'alumne/a treballa de forma col·laborativa i comunicativa assertiva per presentar informes escrits i oralment en format professional. — L'alumne/a es desenvolupa en la vida personal i professional tenint una visió àmplia i global del món de l'empresa i l'ocupació.
Perfil de l'alumnat predominant	— Grup de 40-50 matriculats. — El grup de matí té estudiants procedents de cicles formatius i de batxillerat, que tenen l'estudi com a activitat principal, tot i que molts d'ells el compaginen amb una feina. Al grup de tarda hi ha més estudiants provinents de cicles formatius i d'accés per a més grans de 25 anys i que tenen la feina com a activitat principal. — Prop del 60% dels matriculats assisteixen regularment a classe.
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— El treball cooperatiu es desenvolupa a l'activitat de «Treball de curs». Junt amb les lliçons impartides pel professorat sobre els continguts bàsics de l'assignatura, que són objecte d'examen a final de quadrimestre, és l'altra gran estratègia d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura. — Les dues activitats són obligatòries. El treball val un 50% de la nota final del curs. Cal aprovar el treball i l'examen per superar l'assignatura.

Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	Les competències desenvolupades són: — Sistèmiques (observació de les necessitats de l'entorn). — Comunicatives/científiques (ús de metodologia de recerca i tècniques i confecció d'anàlisi de dades). — Valors morals (respecte per a la diversitat cultural). En un segon terme, s'incideix en les competències que són comunes amb altres assignatures de segon i tercer cursos de la Diplomatura. Aquestes són: <i>a</i>) comunicatives (comunicació escrita i oral), i <i>b</i>) interpersonal (treball en equip).
Grandària i sistema de configuració dels grups	Grups autoconfigurats de tres o quatre persones.
Sobre l'organització del treball cooperatiu (dins i fora de l'aula)	El treball de curs pretén ser un instrument que permeti aprofundir en els temes que comprèn el programa de l'assignatura. L'exercici consisteix a analitzar una de les següents qüestions del mercat laboral català: la relació entre la formació i l'ocupació, la precarietat laboral i les desigualtats ocupacionals de gènere. Aquesta anàlisi requereix considerar el que s'ha tractat a classe i s'ha llegit de la bibliografia del curs, i també informació teòrica i empírica exclusiva sobre el tema escollit. El tema és opcional, en funció dels interessos dels grups. La informació sobre la naturalesa i exigències del «Treball de curs» es troba en un document disponible al servei de fotocòpies. Els seus <i>objectius generals</i> són: — Delimitar teòricament un dels fenòmens bàsics estudiats a l'assignatura: la relació entre la formació i l'ocupació, la precarietat laboral o les desigualtats ocupacionals de gènere. — Descriure i interpretar mínimament les característiques bàsiques d'un d'aquests fenòmens en l'actualitat a escala internacional i estatal. — Descriure i interpretar les característiques bàsiques d'un aspecte bàsic d'aquests fenòmens al mercat laboral actual català. — Determinar que és el més essencial del fenomen objecte d'estudi a partir de la comparació de les dades advertides i les idees generals/teòriques considerades inicialment. — Buscar i seleccionar bibliografia i fonts de dades. — Presentar un informe per escrit (15 pàgines aproximadament) i fer una exposició oral (15 minuts aprox.). — Treballar amb l'assessorament i debat amb el professorat i la resta d'alumnes del curs. El treball comporta el lliurament d'un <i>informe final</i> que exposi les activitats/fases empreses i els resultats assolits, elements que delimiten els punts del seu índex: — La temàtica i els objectius proposats.

- La delimitació conceptual de l'objecte d'estudi.
- La descripció i interpretació mínima de la situació general internacional i espanyola.
- La descripció i interpretació de la situació a Catalunya d'un aspecte bàsic de l'objecte d'estudi.
- Conclusions. Elements essencials de la temàtica estudiada.
- Bibliografia i fonts documentals utilitzades.

Es fa un *seguiment del treball* que suposa les activitats següents:

- *Lliurament* per escrit de la composició del grup i el tema d'interès durant les dues primeres setmanes del curs.
- *Reunions* amb el professorat, la data de les quals és fixada en el document sobre el «Treball de curs» disponible al servei de fotocòpies. Es fan al llarg del curs durant l'horari de tutories al despatx del professor. És obligatori participar en cada reunió, amb l'assistència com a mínim d'un representant de cada grup.
 - *1a reunió*: S'aborda la naturalesa i les exigències del treball. El professorat indica un conjunt d'articles conceptuals per analitzar el tema general que han escollit i triar-ne un d'específic, que pot ser objecte concret d'investigació per al cas de Catalunya. Els articles han de permetre, a més, la divisió i la coordinació del treball entre els membres del grup. En concret, han de ser d'un nombre igual que el nombre de membres i han de tractar temes diferents de la temàtica general que estudien. S'entén que així es fomenta la interdependència. Els grups han d'haver llegit el programa del treball de curs abans de fer la reunió. El professorat indica al Campus Virtual el dia i hora de tutories amb els grups una vegada que aquests lliuren el paper amb qui compon el grup i el tema general que volen treballar. Es fa entre la tercera i la quarta setmanes del curs.
 - *2a reunió*: Es tracten els resultats del treball conceptual (anàlisi i tria d'un subtema del tema general prèviament escollit per a l'estudi de la seva concreció a Catalunya) i les exigències del treball de camp (tècniques d'investigació). El professorat assenyala un conjunt d'articles per a l'anàlisi del tema específic per al cas català i, així mateix, indica les tècniques i passos concrets per a la cerca i anàlisi de dades. En aquest últim sentit, es destaquen aquelles activitats que poden fer individualment de les que han de fer conjuntament. El docent indica prèviament al Campus Virtual els dies i hores de tutories amb els grups. Es fa entre la setena i vuitena setmanes del curs.
 - *3a reunió*: Es tracten els resultats del treball de camp i les exigències d'interpretació. El docent indica prèviament al campus virtual els dies i hores de tutories amb els grups. Es fa entre la desena i onzena setmanes del curs.
- *Seminaris* a l'aula, la data dels quals és fixada pel professorat en el document de «Treball de curs» disponible al servei de fotocòpies. La participació de tots els membres del grup és obligatòria.

	— <i>1r seminari</i>: Presentació oral a classe dels resultats del treball de camp i la possible interpretació de les dades. Es fa després d'haver fet la tercera reunió amb el professorat. Ocuparà una sessió de les hores lectives. — <i>2n seminari</i>: Se centrarà en la presentació oral per part cada grup dels resultats i les característiques de la investigació empresa. La presentació serà aproximadament d'uns 15 minuts per grup. El seminari finalitzarà amb un debat general sobre els treballs i l'activitat col·lectiva empresa. També ocuparà una sessió de les hores lectives. Es fa a l'última setmana del curs. — <i>Lliurament</i> de l'informe final. La naturalesa i les exigències de l'informe seran abordades detingudament als seminaris.
Sobre la dinàmica de les sessions a l'aula	<i>A) Reunions</i> Es fan al despatx del professorat amb cada grup individualment. Comporten comentar l'estat de la recerca i indicar les noves exigències per fer el treball. En aquest últim sentit, és bàsic facilitar la interdependència en el treball de lectura i anàlisi de textos per a la fase teòrica del treball i en el treball de cerca i anàlisi de dades. <i>B) Seminaris</i> Les sessions es fan en una mateixa aula amb la presència de tot el grup classe. Es comenta l'estat de la qüestió de la recerca i cada grup tracta el que li ha indicat el docent (comentaris treball de camp i interpretació (primer seminari) i exposicions orals sobre els resultats obtinguts (segons seminari).
Sistemes d'avaluació	La nota grupal és la de cada membre del grup. La valoració del treball de curs, la qual és també indicada en el document disponible al servei de fotocòpies, és la següent: — És obligatori participar als seminaris. Sense justificació, no participar-hi implica la reducció d'un 25% de la nota final del treball de curs. — El grups, amb un representant o la totalitat dels seus membres, han de participar a les reunions amb el professorat. Sense justificació, no participar-hi implica la reducció d'un 10% la nota final del treball de curs. — Informe final: — 60% de la nota final de l'activitat. — Desenvolupament del tema: argumentacions teòriques, metodològiques i empíriques. — Presentació i exposició escrita: claredat en l'esquema general d'abordatge, claredat i concisió en la redacció, ordenació i coherència, etc. — Bibliografia i fonts de dades: selecció i presentació ordenada. — Annex: concisió.

	— Presentació oral: — 20% de la nota final del treball de curs. — Contundència i concisió. — Treball preparatori i participació en seminaris: — 20% de la nota final del treball de curs. — Lectura dels articles referenciats pel docent. — Realització d'exercicis indicats pel professorat.
Autoavaluació	A la darrera sessió es distribueix una enquesta entre els estudiants per valorar els continguts de l'activitat, la manera d'impartir i organitzar les sessions per part del docent, i la dinàmica del treball cooperatiu.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> — El treball cooperatiu sembla positiu per al rendiment dels estudiants. Així ells ho exposen a les enquestes i es pot inferir de les notes dels estudiants que han treballat bé col·lectivament. Hi ha una clara correlació, tot i que potser espúria (alumnat més estudiós, etc.), entre fer bé aquesta activitat i obtenir bona nota a l'examen. <i>Aspectes negatius</i> — Hi ha alumnes que no coneixen les exigències mínimes per fer un treball de recerca. — Tot i que aquestes dues activitats es valoren positivament en l'avaluació final i consoliden notablement l'aprenentatge, l'alumnat considera que suposen massa treball. Destaquen, sobretot, la dificultat de trobar-se fora de l'horari i espais lectius entre ells i assistir a les reunions amb el professorat. — Hi ha un nombre alt d'estudiants amb problemes importants d'expressió oral i escrita (ortografia, sintaxi, tipus de registre, etc.) i de capacitat d'anàlisi de textos acadèmics. — L'activitat comporta una notable feina de gestió i de correcció docent. Cal destacar que sovint hi ha problemes per poder quedar a les hores de tutories amb els alumnes perquè han d'assistir a altres classes/activitats. A vegades moltes tutories es fan en el temps de descans de les hores lectives o després d'aquestes. — Hi ha grups que no semblen regir-se per una adequada interdependència en basar el seu treball en una forta divisió del treball sense coordinació. Així es pot advertir a vegades en les contradiccions/problemes de contingut entre les diferents parts de l'informe final. Sovint no es constata la lectura d'articles o la realització de fases del treball de camp que el professorat havia asseverat als alumnes per fomentar la interdependència. Pot haver-hi alumnes que no treballin amb la dedicació convenient en ser els grups autoconfigurats, on prevalen les relacions d'amistat, i pel fet de no haver-hi un control del treball individual per part del professorat.

FITXA 4. ESTRUCTURA SOCIAL II**Identificadors
de l'assignatura*****Estructura Social II***

Cursos 2004/2005 i 2005/2006.

Assignatura de segon curs de la titulació de Sociologia

Facultat de CC.PP. i Sociologia.

6 crèdits ECTS (des del curs 2005/2006, aquesta assignatura forma part del Pla pilot de la UAB, dins el procés d'adaptació dels estudis universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior definit a la declaració de Bolonya).

Experiència referida a un grup de matí.

Aquesta assignatura presenta un quadre exhaustiu de les característiques de l'estructura social d'Espanya. A partir de les teories exposades a Estructura Social I, es pretén que els/les estudiants aprenguin a identificar i a interpretar les desigualtats socials a Espanya i els seus principals indicadors. El curs pretén estudiar les institucions que atribueixen condicions de vida i recursos desiguals a les persones, en termes de dominació i desigualtat relativa entre els grups, així com les seves estratègies d'acció col·lectiva.

L'estudi de la realitat social espanyola permetrà als i les estudiants distingir analíticament les diferents dimensions de l'estructura social —esferes institucionals, eixos de desigualtat i actors col·lectius—, relacionar-les, formular hipòtesis i situar-les en un context global.

Els objectius del curs s'assoliran a partir de la combinació entre sessions teòriques de caràcter magistral i mètodes de treball actius, com ara l'aprenentatge basat en problemes (ABP), que permetran estimular l'autoaprenentatge, el treball en equip, el raonament crític, així com l'habilitat per delimitar i resoldre problemes que tenen a veure amb l'estructura social i les desigualtats socials.

**Perfil de l'alumnat
predominant**

- Grups de 90-100 estudiants matriculats.
 - El grup de matí tenem estudiants que tenen l'estudi com a activitat principal.
- Tot i això, l'absentisme a l'aula és freqüent (només un 60-70% acostuma a assistir regularment a classe). Hi ha força repetidors.

**Pes de les activitats
de treball
cooperatius
dins de l'assignatura**

- 50% de l'avaluació final.
- L'altre 50% s'obté a partir dels resultats d'una prova individual escrita (40%) i del lliurament d'un exercici pràctic sobre «cerca i anàlisi d'indicadors estadístics» (10%).

**Breu descripció de
les competències
que es pretén
desenvolupar*****Competències genèriques:***

- Saber argumentar i estructurar amb coherència un discurs tant de manera oral com escrita.
- Habilitat en l'ús de les pautes de correcció acadèmica en la presentació escrita d'un text.

Competències científiques:

- Capacitat de resolució de problemes vinculats a l'estructura social (delimitar un problema, elaborar hipòtesis, contextualitzar i identificar els conceptes/actors clau que intervenen en un fenomen social, capacitat d'interrogar-se sobre la realitat social, etc.).
- Potenciar l'anàlisi crítica.
- Gestió de la informació: saber cercar informació a les diferents fonts estadístiques que recullen indicadors de l'estructura social
- Capacitat de síntesi (ús dels mapes conceptuals).
- Saber elaborar, utilitzar i interpretar indicadors de l'estructura social.

Competències tecnològiques:

- Domini de la cerca de materials a Internet.

Competències interpersonal:

- Potenciar la capacitat de treballar amb els altres.
- Saber treballar en entorns diversos.

Competències de desenvolupament de l'aprenentatge autònom:

- Potenciar l'habilitat de saber planificar el temps d'estudi.
- Capacitat de comparar i relacionar conceptes, perspectives i enfocaments a partir de la cerca i anàlisi de fonts documentals.
- Estimular l'autoaprenentatge i l'adquisició de responsabilitat a través de mètodes de treball actiu.

Competències sistèmiques:

- Reconeixement de les desigualtats de classe, gènere i ètnia i dels mecanismes que hi intervenen.
- Capacitat de situar l'estructura social espanyola en un context global.
- Habilitat per contextualitzar i identificar les esferes i els actors clau de l'estructura social.
- Capacitat per relacionar els diferents elements de l'estructura social.

Competències de valors morals:

- Actitud crítica i de compromís davant les desigualtats socials.

Grandària i sistema de configuració dels grups

Grups integrats per tres o quatre persones. Els mateixos estudiants configuren els equips de forma lliure.

Sobre l'organització del treball cooperatiu

El treball cooperatiu es desenvolupa a través de l'aprenentatge basat en problemes (ABP), mitjançant la resolució de tres casos pràctics, un per cada eix de desigualtat, en equips de tres o quatre persones. Per a cada cas, es distribueix als equips un dossier que conté els materials necessaris per resoldre'l. Els casos es presenten i es posen en comú durant les sessions pràctiques a l'aula (amb una periodicitat d'una sessió quinzenal) i es lliuren per escrit —a través

d'un informe de síntesi i un mapa conceptual — en les dates previstes:

- Primer exercici ABP: les desigualtats de classe.
- Segon exercici ABP: les desigualtats de gènere.
- Tercer exercici ABP: les desigualtats d'ètnia.

La part del curs que es desenvolupa a partir de l'ABP engloba el 50% de les sessions presencials (la resta de sessions són sessions teòriques, seminaris de discussió de textos i tallers d'indicadors a l'aula d'informàtica).

Pel que fa a les sessions d'ABP, el grup classe se subdivideix en dos subgrups (A i B). Per a cada cas, cal assistir a dues sessions en format «seminaris» —per tant, es dediquen un total de sis sessions durant el quadrimestre als seminaris ABP—: una primera on es presenta el cas o problema, i una segona on es posa en comú la resolució d'aquest. Aquestes sessions s'imparteixen amb una periodicitat setmanal (1 hora i 15 minuts) i cada sessió es repeteix dues vegades, de manera que hi assisteixen només la meitat del grup classe (A o B) —entre 30 i 40 persones—. D'aquesta manera, els subgrups A i B van alternant l'assistència als seminaris amb una freqüència quinzenal, a fi i efecte que aquella setmana en què no tenen seminari a l'aula, puguin dedicar-se a preparar la resolució del cas corresponent.

Cal tenir en compte que l'ABP exigeix per part dels estudiants, a més de l'assistència a les sessions presencials de «seminari», l'aprenentatge autònom (lectura i anàlisi del material per cada cas), l'aprenentatge cooperatiu (posada en comú de material, resolució del cas i elaboració de l'informe), així com tutories grupals al despatx del professor per tal de resoldre dubtes.

Sistemes d'avaluació

La nota del treball cooperatiu (50%) afecta tots els membres del grup i s'obté a partir de la mitjana de la nota obtinguda en els tres lliuraments, un per cas o problema.

Per a cada lliurament s'adjunta als estudiants una pauta d'avaluació dels aprenentatges.

A l'hora d'avaluar la resolució dels tres casos pràctics, es tindrà en compte:

- Si el que hi ha darrere l'enunciat del problema es planteja correctament (delimitació del problema).
- La capacitat d'identificar i relacionar (a través d'un informe de síntesi i un mapa conceptual) tots els conceptes, factors i actors que apareixen en els textos, necessaris per a la resolució del cas.
- L'aplicació de les pautes de correcció acadèmica (sistema de referenciació, sintaxi, ortografia, etc.).
- La capacitat de treballar en equip.
- L'assistència a les sessions de seminaris presencials.

Autoavaluació	El darrer dia del curs, s'ha distribuït una enquesta entre els estudiants, a fi i efecte de valorar tant els continguts de l'assignatura, com la manera d'impartir i organitzar les sessions per part del docent. Dins de l'enquesta, hi ha un bloc específic sobre la valoració de l'experiència dels seminaris ABP i els avantatges i inconvenients del treball cooperatiu.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> — L'aplicació de la metodologia dels seminaris ABP —a partir d'aprenentatge cooperatiu— ha repercutit clarament en la motivació i implicació dels estudiants. Així s'ha detectat tant en el rendiment i el grau de participació durant les sessions a l'aula, com en la satisfacció que els mateixos estudiants han posat de manifest en una enquesta d'autoavaluació. <i>Aspectes negatius</i> — Els estudiants han manifestat la impossibilitat de dedicar el temps que haurien volgut a l'assignatura, sobretot a la part referida als seminaris ABP. Aquesta constatació «d'excés de feina» per part dels estudiants s'ha d'emmarcar dins el context de les proves pilot i afecta el conjunt de les assignatures del curs, que han incorporat sistemes d'avaluació continuada en els mètodes docents. En tot cas, pel que fa a l'assignatura, caldria revisar els textos que s'han distribuït per a cada seminari ABP i valorar si cal reduir la quantitat de material a analitzar.

FITXA 5. INTRODUCCIÓ AL DRET PROCESSAL

Identificadors de l'assignatura	<i>Introducció al Dret Processal</i> Curs 2005-2006. Assignatura impartida en la titulació de Llicenciatura de Dret, en el segon curs. Assignatura obligatòria de sis crèdits. Experiència referida a un grup de matí. Assignatura impartida a la Facultat de Dret de la UAB. L'assignatura pretén oferir als estudiants una noció global del contingut del dret processal. Per això, s'estructura a partir dels tres grans conceptes que integren aquesta branca del dret: 1) l'acció, és a dir, l'activitat de les parts en el procés; 2) la jurisdicció, això és, l'organització i activitat dels òrgans jurisdiccionals; 3) el procés, on es fa referència, no només als diferents actes que conformen els diversos tipus de procediments previstos a la Llei, sinó també als principis i garanties que han d'inspirar la tramitació de qualsevol procés.
Perfil d'alumnat predominant	— Grup de cinquanta alumnes matriculats aproximadament, dels quals assisteixen a classe un 60%. — La majoria dels alumnes procedeixen del batxillerat i tenen l'estudi com a activitat principal.
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— Les activitats de treball cooperatiu representen el 40% de la nota final. — Indirectament el treball cooperatiu també es valora en els diferents exàmens parcials que es realitzen al llarg del semestre en què s'imparteix l'assignatura, ja que aquestes proves sempre inclouen alguna pregunta que al·ludeix als continguts tractats cooperativament. La mitjana resultant de les notes dels exàmens parcials equival a un 60% de la qualificació final. — Els alumnes que no participen o no superen satisfactòriament l'avaluació continuada, consistent en les activitats de treball cooperatiu i en la realització dels exàmens parcials, tenen l'opció de presentar-se a un examen final.
Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	<i>Competències genèriques:</i> — aprendre a sintetitzar i esquematitzar les idees; — fomentar la capacitat d'estructurar i redactar correctament un discurs escrit i oral. <i>Competències específiques:</i> — millorar el nivell de lectura i interpretació de textos jurídics; — aprenentatge de terminologia jurídica; — desenvolupar el maneig de les fonts jurídiques (legals, jurisprudencials i doctrinals);

	— adquirir consciència crítica en l'anàlisi de l'ordenament jurídic i desenvolupament de la dialèctica jurídica. <i>Competències tecnològiques:</i> — domini en l'ús de la xarxa informàtica (Internet) en l'obtenció d'informació i comunicació de dades; — domini en l'ús de les tècniques informàtiques en l'obtenció d'informació jurídica (bases de dades de legislació, jurisprudència, bibliografia). <i>Competències interpersonals:</i> — aprendre a escoltar els companys i aprendre d'ells; — adquirir la responsabilitat enfront del grup de ser especialista en una matèria jurídica de la qual depèn el resultat del grup; — fomentar el diàleg i la discussió entre alumnes com a mitjà d'aprenentatge; — normalitzar la discussió, l'argumentació i el raonament jurídics; — potenciar la capacitat de treballar amb els altres. <i>Competències de desenvolupament de l'aprenentatge autònom:</i> — potenciar l'habilitat de saber planificar el temps de treball; — aprendre a adaptar-se a noves situacions.
Grandària i sistema de configuració dels grups	— Els grups s'integren entre tres i quatre alumnes. — El grup es configura a iniciativa dels estudiants. La intervenció del professor es reserva per a supòsits excepcionals o de conflicte.
Sobre l'organització del treball cooperatiu (dins i fora de l'aula)	— Tipus d'activitats que es duen a terme a través del treball cooperatiu: 1. Resolució de casos pràctics a partir de qüestions que es formulen sobre el supòsit. 2. Comentari de text. — Característiques de l'activitat tipus 1: — Es realitza fora de l'aula. — Consisteix a presentar un supòsit pràctic al grup perquè resolgui diverses qüestions que es plantegen. El treball cooperatiu que els alumnes han de fer per respondre aquestes preguntes pot plantejar-se de dues maneres diferents: a) A vegades, quan la solució al cas pràctic permet adoptar diferents postures, fins i tot contraposades, es tracta que cada membre del grup assumeixi i analitzi una d'aquestes posicions (fonamentant-se en jurisprudència, doctrina, etc. que ha de buscar) per després conjuntament amb tot l'equip discutir i valorar la solució que, pel fet de presentar més avantatges, és més adient en aquell cas. b) En altres ocasions, es facilita al grup un dossier documental per resoldre les qüestions que es formulen amb relació al supòsit pràctic. Cada integrant de l'equip es responsabi-

	litza de la lectura d'una part d'aquest dossier. Posteriorment, amb els coneixements que cada alumne ha obtingut a partir de la lectura, cal respondre conjuntament les preguntes plantejades. — Característiques de l'activitat tipus 2: — Es realitza fora de l'aula. — Consisteix a redactar un comentari d'un text que es facilita als estudiants. Aquest text normalment correspon a algun capítol d'una monografia sobre la matèria pròpia de l'assignatura. Cada membre del grup té assignada la lectura i l'anàlisi d'una part del text. Després, cal que l'equip es reuneixi per posar en comú les conclusions que cada integrant ha extret del seu treball individual i elaborar conjuntament el comentari.
Sistemes d'avaluació	— El sistema d'avaluació que s'utilitza a l'assignatura és l'avaluació continuada. Aquesta avaluació continuada la integren en dos elements fonamentals: l'avaluació de les diferents activitats de treball cooperatiu i l'avaluació a través d'exàmens parcials. — Es fa una avaluació del document fruit del treball cooperatiu. La nota que s'obté és la mateixa per a tots els membres del grup que han participat en l'activitat. La mitjana resultant de les notes de les diferents activitats de treball cooperatiu correspon al 40% de la nota final de l'assignatura. — A més a més, el treball cooperatiu s'avalua indirectament a través de diversos exàmens parcials, en els quals, juntament amb preguntes relacionades amb continguts explicats a les classes teòriques, s'inclouen preguntes referides als temes tractats cooperativament. La mitjana resultant de les notes dels exàmens parcials significa el 60% de la qualificació final de l'assignatura.
Autoavaluació	No es du a terme cap sistema d'autoavaluació de l'assignatura.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> — Augment de la implicació dels alumnes en el seguiment de l'assignatura. — Més aprofundiment dels estudiants en els continguts de la disciplina. — Foment del treball en equip i de l'assumpció de responsabilitats per parts dels alumnes. <i>Aspectes negatius</i> — Existència d'estudiants als quals els costa assumir la dinàmica de treball en grup (reunir-se amb els companys, discutir-hi els casos pràctics, etc.) ja que estan massa acostumats al treball individual. — Dificultat que sovint tenen els alumnes tant en la comprensió de sentències judicials i textos doctrinals, com en la redacció i expressió escrita. — Elevat volum de feina per al professor.

FITXA 6: ORDENACIÓ JURÍDICA DE LA SEGURETAT I SALUT LABORAL

Identificadors de l'assignatura	<i>Ordenació Jurídica de la Seguretat i Salut Laboral</i> Cursos 2003/2004, 2004/2005 i 2005/2006. Assignatura obligatòria de tercer curs de la Diplomatura de Relacions Laborals de la UAB (4,5 crèdits), que s'imparteix a la Facultat de Dret, en la qual s'analitza el marc jurídic de la prevenció de riscos laborals, particularment els drets i obligacions de l'empresari, els drets i obligacions dels treballadors i les eventuais responsabilitats en casos d'incompliment. Experiència referida als grups de matí (01) i tarda (51)
Perfil d'alumnat predominant	— Grups de 110 a 130 estudiants, dels quals assisteixen a classe entre un 60 i un 70%. — Els grups de matí tenen estudiants de procedències diverses (batxillerat, formació professional, més grans de 25 anys, etc.) que tenen l'estudi com a activitat principal. Entre els de tarda, la procedència és encara més diversa i un percentatge significatiu dels alumnes (entre un 25 i un 40%) compatibilitza l'activitat acadèmica amb el treball.
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins l'assignatura	— 35% de la nota final de l'assignatura. Els alumnes que no participen en les activitats de treball cooperatiu o no les realitzen de forma satisfactòria han de dur a terme un examen pràctic. — Indirectament el treball cooperatiu també es pren en consideració a l'examen teòric, ja que aquest consta de deu preguntes breus, dues de les quals corresponen a qüestions que s'han tractat exclusivament a través de les activitats de treball cooperatiu.
Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	<i>Competències genèriques</i> — Capacitat de comprendre la informació, d'interpretar-la, d'ordenar-la, de sintetitzar-la i d'aplicar-la. — Capacitat de transmetre la informació de què es disposa i de contrastar-la amb la d'altres persones. — Capacitat per treballar en grup (responsabilitat, honestedat, tolerància, capacitat per formular i rebre crítiques, etc.). <i>Competències específiques</i> — Saber localitzar i utilitzar les fonts d'informació jurídica en matèria de prevenció de riscos laborals. — Identificar els problemes jurídics que planteja la prevenció de riscos laborals i formular propostes de solució ben fonamentades.
Grandària i sistema de configuració dels grups	— S'utilitzen dos tipus de grups en funció de l'activitat: 1) Els ordinaris, sobre la base dels quals s'executen el 80% de les activitats, són de tres o quatre persones, es conformen a iniciativa dels alumnes (autoconfigurats) durant la primera set-

	mana de classe, i es mantenen estables durant tota l'assignatura. El professor només intervé en casos excepcionals (agrupant els alumnes que volen participar a les activitats però no han aconseguit conformar un grup, resolent eventuais situacions de conflicte dins del grup, etc.). 2) El 20% restant d'activitats s'executen a través de grups heteroconfigurats pel professor de forma improvisada, prenent com a base criteris diversos (proximitat física, diversificació de la composició ordinària, etc.).
Sobre l'organització del treball cooperatiu (dins i fora de l'aula)	ACTIVITAT TIPUS A — Característiques: treball en grup efectuat a classe a partir d'uns materials facilitats prèviament als alumnes a través del servei de fotocòpies o la pàgina web de l'assignatura. — Tipus de treball: resolució d'un cas pràctic o anàlisi i comentari d'un document (article de premsa, sentència judicial, conveni col·lectiu, etc.). En alguns casos, l'activitat serà la mateixa per a tots els grups, i en d'altres es plantejaran activitats complementàries (per exemple, sentències judicials que segueixen criteris diferents o que van necessitant un criteri determinat, convenis col·lectius que regulen de forma diferent una mateixa qüestió, etc.). — Durada: 45-50 minuts. — Seqüència: a) <i>Primera fase</i>: Presentació de l'activitat per part del professor (5 minuts). b) <i>Segona fase</i>: Treball en grup (20-25 minuts). S'haurà de materialitzar en un document escrit en el qual es recullen les conclusions assolides pel grup. Aquest document el redactarà un dels membres del grup, que actuarà com a secretari (càrrec rotatiu), i hi ha de constar el nom de tots els membres del grup, tot especificant qui actua com a secretari. c) <i>Tercera fase</i>: Posada en comú dels resultats (20-25 minuts). El professor escollirà aleatòriament un membre de cadascun dels grups perquè actuï com a portaveu i presenti les conclusions a les quals ha arribat el grup. ACTIVITAT TIPUS B — Característiques: treball en grup efectuat a classe a partir de materials prèviament buscats (normativa, sentències, etc.) o elaborats pels alumnes (esquema, resum, etc.). — Tipus de treball: resolució d'un cas pràctic. — Durada: 2-2,5 hores. — Seqüència: a) <i>Primera fase</i>: Presentació de l'activitat (5-10 minuts). b) <i>Segona fase</i>: Treball fora de l'aula (1-1,5), consistent en la recerca d'informació o en l'elaboració de determinats materials necessaris per resoldre el cas pràctic. c) <i>Tercera fase</i>, dividida en dues parts:

- 1) Treball en grup a l'aula per elaborar una proposta de solució del cas pràctic recollida en un document escrit elaborat per un dels membres del grup que actua com a secretari (30 minuts). En aquest document, hi haurà de constar el nom de tots els membres del grup, tot especificant qui actua com a secretari (càrrec rotatiu).
- 2) Posada en comú de les diferents propostes de solució per mitjà de portaveus escollits aleatòriament pel professor (30 minuts).

ACTIVITAT TIPUS C

- Característiques: treball en grup efectuat a classe i fora de l'aula amb el seguiment del professor.
- Tipus de treball:
 - a) Recerca jurisprudencial: buscar sentències que tractin una determinada qüestió, elaborar un resum de cadascuna d'elles, identificar els aspectes que generen conflictivitat jurisdiccional i extreure els criteris que segueixen els òrgans judicials en relació amb aquests aspectes.
 - b) Buidatge de clàusules convencionals: buscar clàusules convencionals que tractin una determinada qüestió, valorar la regulació (és vàlida?, aporta elements nous?) elaborar una sèrie de recomanacions per regular la qüestió en el pla convencional i redactar una «clàusula tipus»).
- Durada: 4-5 hores.
- Seqüència:
 - a) *Primera fase*: Presentació de l'activitat per part del professor (5-10 minuts).
 - b) *Segona fase*: Treball en grup fora de l'aula (4 hores). S'hauria d'ajustar l'esquema següent:
 - 1) Recerca de la informació i anàlisi (individualment, conforme al repartiment de tasques que acordin els membres del grup).
 - 2) Posada en comú de la informació.
 - 3) Elaboració d'un document en el qual es recullen els resultats aconseguits, conforme al model que en cada cas hagi facilitat el professor.
 - c) *Tercera fase*: Sessió de tutoria (15-20 minuts). Caldrà haver presentat prèviament al professor el document que reculli els resultats aconseguits.
 - d) *Quarta fase*: Presentació dels resultats aconseguits a la resta de companys (15-20 minuts), amb la intervenció de tots els membres del grup. La forma serà la que en cada cas s'hagi acordat a la sessió de tutoria (esquema a la pissarra, transparències, Power Point, etc.). En alguns casos, també s'utilitzarà com a mitjà addicional de difusió la pàgina web de l'assignatura.

Sistemes d'avaluació	— S'avalua cadascun dels documents elaborats en l'execució de les activitats de treball cooperatiu, tot adjudicant una puntuació entre 0 i 10. La nota és la mateixa per a tots els membres del grup que han participat a l'activitat. — Algunes activitats de grup (un 20% del total, aproximadament) finalitzen amb una avaluació individual (prova test, redacció d'un document, etc.). — La nota final es determina prenent les vuit millors qualificacions del total de deu que com a màxim pot tenir cada alumne (es pot deixar de participar en un màxim de dues activitats, per tal de cobrir possibles absències justificades). — Indirectament el treball cooperatiu també s'avalua a través de l'examen teòric, atès que dues de les deu preguntes que l'integren es refereixen a qüestions que s'han tractat exclusivament a través d'activitats de treball cooperatiu.
Autoavaluació	L'avaluació dels resultats que ofereix l'experiència es du a terme per tres vies: a) A través d'entrevistes informals amb alguns alumnes. b) A través de tutories en grup. c) A través d'una enquesta d'elaboració pròpia en què s'interroga els alumnes sobre diverses qüestions relatives al tipus d'activitats que es duen a terme, el sistema de treball, el funcionament dels grups, el sistema d'avaluació, etc.
Valoració de l'experiència	La valoració global de l'experiència els dos anys que s'ha dut a terme és molt positiva, perquè, segons posen de manifest diferents indicadors, ha aconseguit motivar els alumnes, ha incrementat l'interès que inicialment tenien per l'assignatura, els ha «fidelitzat» i ha millorat els seus resultats acadèmics. També s'han posat de manifest tres importants problemes que no són fàcils de corregir: a) La important càrrega de treball que suposa la participació a les activitats de treball cooperatiu (en alguns casos sobredimensionat pels alumnes, a causa de la seva falta d'hàbit a treballar regularment durant el curs fora de l'aula) dificulta la seva comptabilització amb altres activitats acadèmiques i, particularment, amb les pràctiques integrades. b) El tracta que cal dispensar els alumnes que, per raons diverses (treball, coincidència amb altres assignatures, etc.), no poden assistir regularment a classe. c) L'elevada càrrega de treball que ha de suportar el professor implicat en l'experiència. Per a una descripció més detallada dels resultats de l'experiència en la seva primera edició (curs 2003-2004), podeu consultar el document «Crèdits ECTS i treball cooperatiu», presentat com a comunicació a la I Jornada de Campus d'Innovació Docent de la UAB, organitzada per l'IDES el 17 de setembre de 2004 (http://www.uab.es/ides/jornades).

FITXA 7. PRÀCTIQUES INSTRUMENTALS I

Identificadors de l'assignatura	<i>Pràctiques Instrumentals I</i> Curs 2004/2005. Assignatura de primer curs de la titulació de Ciències Polítiques i de la titulació de Sociologia. Facultat de CC.PP i Sociologia. 4,5 crèdits ECTS (des del curs 2004/2005, aquesta assignatura forma part del Pla pilot de la UAB, dins el procés d'adaptació dels estudis universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior definit a la declaració de Bolonya). Experiència referida a un grup de matí. L'assignatura proporciona les habilitats documentals (cerca i anàlisi de materials documentals) i el coneixement dels criteris acadèmics de correcció per tal de construir i estructurar documents escrits i presentacions orals en l'àmbit de les ciències socials, en el marc del treball col·laboratiu. Les competències que haurà d'haver adquirit l'estudiant en finalitzar aquesta assignatura són absolutament transversals i engloben tant capacitats acadèmiques com habilitats professionals i actituds personals.
Perfil d'alumnat predominant	— Grups de 90-100 estudiants matriculats. — Els grups de matí tenen estudiants procedents de batxillerat, que tenen l'estudi com a activitat principal. Tot i això, l'absentisme a l'aula és freqüent (només un 60-70% acostumen a assistir regularment a classe).
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— 60% de l'avaluació final. — L'altre 40% s'obté a partir dels resultats d'una prova escrita individual. Cal tenir una puntuació igual o superior a 5 tant del treball de grup com de la prova individual per poder fer la mitjana i aprovar l'assignatura.
Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	<i>Competències genèriques:</i> — Familiaritzar-se amb les rutines bàsiques per a la preparació de la difusió oral del coneixement acadèmic. — Potenciar la capacitat d'estructurar correctament un discurs escrit. — Saber aplicar les rutines bàsiques en la presentació escrita d'un text acadèmic (citacions, referències, notes a peu de pàgina, bibliografia, etc.). <i>Competències científiques:</i> — Comprendre els fonaments del coneixement científic en el camp de les ciències socials. — Saber formular un tema o pregunta inicial que sigui pertinent en l'àmbit de les ciències socials.

	— Saber utilitzar els diferents recursos en el camp de la cerca i la gestió de la informació bibliogràfica. — Adquirir les habilitats necessàries per analitzar la informació bibliogràfica. — Ser capaç de respondre a una pregunta inicial des de diferents punts de vista o perspectives teòriques. — Saber identificar les idees essencials d'un text acadèmic i de posar en relació els conceptes, tipologies, teories, etc. (mapes conceptuals). <i>Competències tecnològiques:</i> — Ús de programes de tractament de textos. — Domini de la cerca de materials a Internet. <i>Competències interpersonal:</i> — Potenciar la capacitat de treballar amb els altres. — Saber treballar en entorns diversos. <i>Competències de desenvolupament de l'aprenentatge autònom:</i> — Potenciar l'habilitat de saber planificar el temps d'estudi. — Estimular la capacitat d'aprendre a partir de la cerca i anàlisi de fonts documentals que ha d'escollir l'alumne/a, sota la supervisió del docent.
Grandària i sistema de configuració dels grups	— Grups integrats per cinc persones. La proposta de grups de treball es fa el primer dia de curs. Els grups són autoconfigurats (per ordre alfabètic). — Cada grup escull un coordinador, que serà el nexe de contacte amb el professor (concertar tutories, intercanviar informació, etc.).
Sobre l'organització del treball cooperatiu	— El treball de grup consisteix en la confecció d'un dossier de síntesi teòrica sobre una temàtica concreta de l'àmbit de la sociologia o la ciència política. Revisió bibliogràfica d'un objecte d'estudi a través de l'organització cooperativa i d'acord amb els criteris acadèmics de correcció. — Tema lliure. L'elecció del tema s'hauria de concretar a tutories i haurà d'estar condicionada, en part, per les limitacions de temps, la disponibilitat dels textos de referència i altres consideracions de caràcter pràctic. — Aquest treball es va configurant a partir de quatre lliuraments en grup, que permeten l'aprenentatge progressiu i l'avaluació continuada: un primer lliurament sobre «la cerca bibliogràfica», un segon lliurament sobre «l'anàlisi de la informació», un tercer lliurament sobre «l'exposició oral», i un quart lliurament que constitueix «el treball de síntesi teòrica» pròpiament dit. — Cada lliurament ha d'anar acompanyat d'un diari de grup que contingui les trobades que s'han fet (actes), els acords a què s'ha arribat, els diferents punts de vista sobre què s'ha de fer i com. El

	diari ha d'intentar respondre les següents qüestions: quins continguts hem après?; quines tasques hem realitzat?; com ens hem organitzat?; quines dificultats hi hem trobat? — Pel que fa a l'organització de la dinàmica de les sessions a l'aula, el grup classe se subdivideix en dos subgrups (A i B). Totes les sessions s'imparteixen dues vegades, de manera que els estudiants assisteixen, aproximadament, a un 50% de les sessions a l'aula. Els subgrups A i B van alternant l'assistència a classe de forma rotativa. Es pressuposa que durant les sessions en què no s'ha d'anar a classe, els equips han de dedicar el temps a preparar el treball cooperatiu (cerca d'informació a la biblioteca, reunions, redacció dels informes que s'han de lliurar, etc.). — Des de l'inici del curs, es lliura als estudiants un portafolis, en el qual s'especifica, per a cadascun dels quatre lliuraments del treball de síntesi: els continguts del lliurament, les competències que es pretén desenvolupar, els continguts que s'hauran vist a classe i el sistema docent, els recursos disponibles i les pautes d'avaluació. — La metodologia docent combina sessions teòriques, sessions pràctiques en les quals es fan exercicis concrets a l'aula i sessions dedicades a tutories grupals. A més, es recomana als equips que assisteixin periòdicament a tutories al despatx del professor, a fi de resoldre els dubtes i facilitar el seguiment progressiu del treball cooperatiu. — Les darreres sessions del curs es dediquen a la presentació en públic dels diferents treballs en grup.
Sistemes d'avaluació	La nota del treball cooperatiu (60%) afecta tots els membres del grup i s'obté a partir de quatre lliuraments: — 1r lliurament: 10% nota final — 2n lliurament: 10% nota final — 3r lliurament: 10% nota final — 4rt lliurament: 30% nota final Per a cada lliurament s'adjunta als estudiants una pauta d'avaluació dels aprenentatges. La prova individual (40% de la nota final) es fa el dia de l'examen i pretén avaluar tant els coneixements i habilitats que s'han vist a classe, com el grau d'assoliment d'aprenentatge dins de la part dedicada al treball en grup. És per això que la prova conté preguntes referides al treball de síntesi.
Autoavaluació	El darrer dia del curs s'ha distribuït una enquesta entre els estudiants, a fi i efecte de valorar tant els continguts de l'assignatura, com la manera d'impartir i organitzar les sessions per part del docent, com també la dinàmica del treball cooperatiu — aspectes positius i negatius de l'experiència.

Valoració de l'experiència

Aspectes positius

- El fet d'haver impartit sessions i pràctiques específiques sobre el treball cooperatiu ha millorat notòriament la dinàmica dels grups i la qualitat dels treballs de síntesi en relació amb cursos anteriors. Els grups han començat a exercir com a tals des de l'inici del curs.
- L'autoconfiguració dels grups ha tingut un efecte positiu en relació amb cursos anteriors —en què els estudiants s'organitzaven ells mateixos en equips de treball—: els grups han començat a «arrencar» pràcticament des de l'inici del curs. Així mateix, el fet que els grups hagin estat autoconfigurats no ha suposat una incidència més gran de problemes dins del funcionament dels grups.
- El fet d'haver distribuït des de l'inici del curs als estudiants un portafolis, també s'ha reflectit en una millora substancial del seguiment del curs i de la qualitat dels lliuraments dels estudiants que han seguit el curs de forma constant.
- Vistes les habilitats i competències amb què arriben els estudiants a primer curs, els continguts d'aquesta assignatura instrumental és considerada fonamental per a la seva formació. Així ho han reconegut els mateixos estudiants en una enquesta «informal» d'avaluació distribuïda al final del curs.
- La prova individual s'ha mostrat una eina eficaç per discriminar, dins de cada grup, els estudiants que han participat en el treball cooperatiu de forma activa i els estudiants *free-rider*. De fet, la major part dels suspesos han aprovat la part corresponent al *treball de síntesi* a partir de l'aprenentatge cooperatiu i han fracassat en la *prova escrita* individual.

Aspectes negatius

- L'absentisme a classe segueix essent notori, sobretot si una part de la docència es fa el divendres, com ha estat el meu cas.
- Els alumnes repetidors no assisteixen a classe i acostumen a «donar senyals de vida» a final de curs. Això dificulta enormement poder aplicar l'avaluació continuada i organitzar els equips de treball «cooperatiu». En conseqüència, els seus resultats tant en la prova escrita com en el treball de síntesi acostumen a ser insuficients per aprovar.
- Els estudiants segueixen tenint seriosos problemes d'expressió escrita (ortografia, sintaxi, tipus de registre, etc.) i de capacitat d'anàlisi de textos acadèmics. Aquestes mancances són difícils de solucionar en una sola assignatura quadrimestral.
- Els hàbits que han adquirit durant el treball de recerca de batxillerat —en la majoria d'ocasions no s'han treballat ni avaluat els aspectes formals— dificulten enormement que els estudiants puguin adquirir a la universitat les rutines bàsiques en la presentació escrita d'un text acadèmic (citacions, referències, notes a peu de pàgina, bibliografia, etc.).

FITXA 8. RELACIONS INTERNACIONALS

Identificadors de l'assignatura	<i>Relacions Internacionals</i> Curs 2004/2005. Assignatura de segon curs de la titulació de Ciències Polítiques. Facultat de CC.PP. i Sociologia. 10 crèdits ECTS. Experiència referida a un grup de matí. L'assignatura presenta un doble objectiu: a) familiaritzar els estudiants amb l'instrumental d'anàlisi de les relacions internacionals (marc teòric); b) proporcionar-los informació sobre esdeveniments clau de l'escenari global, amb l'objectiu d'aplicar el marc teòric de la disciplina a diversos fenòmens que es donen a l'àmbit internacional.
Perfil d'alumnat predominant	— Grups de 80-90 estudiants matriculats. — Els grups de matí tenen estudiants procedents de batxillerat, que tenen l'estudi com a activitat principal. Tot i això, l'absentisme a l'aula és freqüent (només un 60-70% acostuma a assistir regularment a classe).
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— Les activitats de treball cooperatiu es dediquen, sobretot, a l'activitat de classe, ja que l'avaluació és igual per a tres grups diferents i alguns professors prefereixen l'avaluació clàssica amb examen final. — El que es fa és afegir un punt a la nota dels alumnes que hagin participat en el 80% de les activitats i treballs entregats.
Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	<i>Competències de comunicació oral i escrita</i> — Escriure correctament en diferents registres i formats. — Adaptar-se a l'audiència en les exposicions orals. — Identificar i analitzar els recursos retòrics i els judicis de valor en els discursos polítics. — Comprensió lectora d'una tercera llengua estrangera. <i>Competències de definició i resolució de problemes i de conflictes</i> — Ser capaç de definir un problema i identificar-ne les principals dimensions i la seva complexitat. — Ser capaç d'identificar i definir els actors, els valors i els interessos en joc en un conflicte. — Ser capaç d'identificar i definir escenaris de política internacional. <i>Competències d'interpretació, anàlisi i síntesi de la realitat política</i> — Ser capaç de relacionar els fenòmens polítics amb els econòmics, socials i ambientals. — Reconèixer, prioritzar i saber aplicar teories i conceptes propis de la disciplina.

	— Determinar les variables explicatives principals d'un fenomen o procés polític. — Elaborar mapes conceptuals i de coneixement. — Operar amb dades d'investigació qualitatives i quantitatives. — Explicar i pronosticar pautes de comportament polític. — Ser capaç de sintetitzar els resultats i les evidències d'una recerca. <i>Competències de raonament crític</i> — Argumentar des de diferents perspectives teòriques i/o ideològiques. — Ser capaç de contrastar fonts d'informació. <i>Competències de motivació per la qualitat i l'excel·lència</i> — Contrastar i valorar la qualitat i el rigor de les fonts d'informació utilitzades i/o produïdes.
Grandària i sistema de configuració dels grups	La proposta és fer grups de tres o quatre persones que es formaran espontàniament a cada sessió i per a cada treball de pràctiques. La idea és que el grup pugui canviar per cada nova feina o debat, ja que acostumem a tenir nivells força alts d'absentisme, que fan difícil assegurar que els grups tindran sempre els mateixos participants. També espero que d'aquesta manera es vagi generant una certa marginació del «gorrero» que no hagi preparat la feina abans de la classe (La veritat és que el curs passat no es va produir això; en ser moments puntuals, el qui no ha fet la feina senzillament escolta i posa el nom al full que s'entrega al final i no paga cap cost. Per evitar això, aquest any a principi de curs demanaré que el qui pensi venir normalment a classe sigui en una banda de l'aula per separar habituals i absentistes. Tampoc no hi tinc gaire confiança, però farem l'experiment.)
Sobre l'organització del treball cooperatiu (dins i fora de l'aula)	— La idea és basar l'assignatura en lectures que es debatin a classe. El programa del primer semestre coincideix amb el manual que utilitzem, amb la qual cosa la classe magistral es pot convertir en la repetició una mica amanida amb comentaris del que poden llegir sense problemes al llibre. La intenció és fer llegir unes pàgines del llibre, o d'algun dossier de fotocòpies, abans de tractar cada tema. Sobre aquestes lectures o visió de documentals farem diferents activitats: un petit test, a respondre ja en grup, que serveixi per comprovar que s'han fet les lectures. Aquest test també obligarà a fer un primer comentari de les lectures en grup. El desenvolupament de cada tema es plantejarà sobre la base de preguntes que discuteixin i posin en dubte el que s'ha llegit i estudiat anteriorment, o preguntes que vagin més enllà de les respostes donades pel llibre, basant-nos principalment en el perquè, i els grups hauran de buscar primer preguntes, i després respostes a les preguntes, que seguidament es posaran en comú. Els debats dirigits amb imposició de la defensa d'un punt de vista també obliga els grups a sistematitzar els arguments. La correcció d'un alumne

	a un altre de comentaris de text i de preguntes tema i la posterior discussió en grup també obliguen a sistematitzar coneixements i mètode. L'elaboració de mapes conceptuals en grup també és útil per anar més enllà de la memorització. — Les pràctiques del segon semestre (aquest curs només faré el primer semestre) acostumen a basar-se en la confecció d'uns treballs de grup que obliguen l'alumnat a buscar a fonts d'informació que han de conèixer. L'experiència del curs passat m'ha demostrat que, per evitar que aquests treballs es converteixin en «talla i enganxa» dels treballs individuals, va molt bé exigir que un cop fet el treball aquest se sintetitzi en diagrames molt visuals, a l'estil d'uns plafons per preparar una exposició per difondre la informació recollida al treball. Això obliga al grup a discutir el contingut del treball, a analitzar-lo i a posar-se d'acord sobre el contingut dels diagrames, i és quan aprofundeixen més en el coneixement. — Normalment es tracta de fer discussions no gaire llargues sobre les diferents qüestions plantejades en el punt anterior. Les classes de 75 minuts que en realitat són d'una hora forcen una dinàmica lleugera, i més si es volen combinar amb la presentació de la matèria i amb una discussió final de tota la classe sobre el que s'ha fet en els grups. El curs passat això portava en més d'una ocasió que el treball de grup es convertís només en una porta per on fer entrar preguntes esperant que més tard ells reflexionessin. La veritat és que els resultats reflectits en els exàmens no permeten ser gaire optimista; per això aquest curs procuraré insistir més en metodologies que espero forcin una mica més la reflexió (per exemple: formulació de preguntes-respostes per part seva, comentaris de text, debats i correcció de treballs dels altres).
Sistemes d'avaluació	L'avaluació és la clàssica amb examen final. El que es fa és afegir un punt a la nota dels alumnes que hagin participat en el 80% de les activitats i treballs lliurats. El curs passat van coincidir força les millors notes de l'examen amb qui havia seguit habitualment l'assignatura; però, com he dit, el nivell de reflexió tampoc no era cap meravella.
Autoavaluació	No hi ha autoavaluació. Tot el que podem fer serà avaluar en poques ocasions els treballs de companys.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> — Les discussions i treballs a classe en grup permetien un grau d'implicació de l'alumnat en les qüestions tractades molt més gran que amb les classes magistrals. — L'interès d'alguns alumnes també era força més gran, fins al punt que es queixaven quan feia classe magistral. <i>Aspectes negatius</i> — L'absentisme a classe continua sent notori i impedeix seguir la mateixa dinàmica d'una sessió a una altra.

- En no poder avaluar el treball continuat, perd incentius el treball de grup i l'assistència a classe, amb la qual cosa és més difícil encara escapar-se de la classe magistral.
- Els estudiants segueixen tenint seriosos problemes d'expressió escrita (ortografia, sintaxi, tipus de registre, etc.) i de capacitat d'anàlisi de textos acadèmics. Aquestes mancances són difícils de solucionar sense un acord general del professorat per imposar uns mínims de qualitat.
- Els hàbits adquirits al batxillerat i que continuem potenciant a la universitat fan molt difícil que s'habituin a analitzar, fer-se preguntes i reflexionar. Nosaltres mateixos, en continuar avaluant amb un examen final, induïm a la memorització, tot i que llavors exigim més que això. Aquest curs, bona part de la feina haurà de ser preparar-los per a un examen que exigirà més que memòria.

FITXA 9. SOCIOLOGIA DE L'EMPRESA

Identificadors de l'assignatura	<i>Sociologia de l'Empresa</i> Cursos 2003/2004, 2004/2005 i 2005/2006. Assignatura obligatòria de segon curs de la Diplomatura de Relacions Laborals. Facultat de Dret. 6 crèdits. Des del curs 2003/2004, aquesta assignatura forma part del Pla pilot de la UAB, dins el procés d'adaptació dels estudis universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior definit a la declaració de Bolonya. Experiència referida als grups de matí i tarda. L'assignatura pretén introduir l'alumnat en l'anàlisi de l'estructura i de l'organització de l'empresa, mitjançant els principals enfocaments teòrics. S'interessa especialment per les transformacions actuals en les empresa i els seus efectes sobre l'organització del treball, les relacions laborals i les polítiques de gestió de la mà d'obra. Els objectius del curs s'assoliran a partir de la combinació entre les sessions teòriques de caràcter magistral i mètodes de treball que impliquen la participació activa de l'alumnat. Es pretén estimular l'autoaprenentatge, el treball en equip, el raonament crític, així com l'habilitat per delimitar i resoldre problemes que tenen a veure amb la dinàmica laboral a les empreses.
Perfil d'alumnat predominant	— Grups de 100-110 estudiants matriculats, tant al grup del matí com al de tarda. — El grup de matí té preferentment estudiants que tenen l'estudi com a activitat principal. Tot i que cada vegada més l'alumnat del matí combina estudis i activitat laboral. En el grup de tarda són estudiants que majoritàriament combinen l'estudi amb la feina. L'absentisme a l'aula és freqüent (només un 60-70% acostuma a assistir regularment a classe). En tots dos grups, hi ha un gruix significatiu de repetidors/es.
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— 40% de l'avaluació final. — L'altre 60% s'obté a partir dels resultats d'una prova individual escrita. Els estudiants que justifiquin que no poden seguir la avaluació continuada, poden anar directament a l'examen final.
Breu descripció de les competències que es pretén desenvolupar	<i>Competències genèriques:</i> — Saber argumentar i estructurar amb coherència un discurs tant oralment com per escrit. — Saber aplicar les pautes mínimes de correcció acadèmica en la presentació escrita d'un text.

	<i>Competències científiques:</i> — Capacitat d'abstracció, d'identificació i de raonament sobre les distintes problemàtiques sociolaborals vinculades a l'empresa. — Capacitat d'anàlisi crítica. — Capacitat per a la cerca i gestió de la informació (fonts estadístiques i documentals bàsiques). <i>Competències tecnològiques:</i> — Domini de la cerca de materials a Internet. — Habilitats bàsiques en l'ús de tècniques de confecció i anàlisi de dades. <i>Competències interpersonals:</i> — Potenciar la capacitat de treball en grup. <i>Competències de desenvolupament de l'aprenentatge autònom:</i> — Estimular i potenciar la capacitat d'autoaprenentatge (autonomia, responsabilitat i planificació). <i>Competències sistèmiques:</i> — Capacitat de contextualització de l'empresa en el seu entorn social. — Capacitat per relacionar les diferents dimensions, actors i estratègies de les empreses. <i>Competències de valors morals:</i> — Potenciar una actitud crítica i de cooperació.
Grandària i sistema de configuració dels grups	Els grups són de sis persones i de lliure configuració. Puntualment aquest grup base es desdobra en dos petits grups per dur terme una de les activitats programades.
Sobre l'organització del treball cooperatiu	Es duen a terme dos tipus d'activitats: ACTIVITAT A: Es tracta d'un treball adreçat a l'adquisició d'habilitats teòrico-conceptuals sobre una temàtica considerada central en el programa de l'assignatura. Es un treball pautat, amb una clara orientació bibliogràfica, comú a tot l'alumnat. Atès el seu contingut, la pràctica es desenvolupa en petits grups i va precedida de la corresponent explicació i contextualització teòrica per part del professorat. El resultat és un text raonat per part del grup de treball, corregit i comentat en sessió plenària. ACTIVITAT B: Es tracta d'un treball adreçat a l'adquisició d'habilitats relacionades amb la cerca, selecció, ordenació i presentació oral i escrita de la informació sobre una temàtica àmplia vinculada a la darrera part del temari de l'assignatura. Cada grup concreta l'aspecte més específic sobre el que vol treballar.

	És un treball pràctic que es du a terme al llarg de tot el semestre, de manera integrada a la dinàmica habitual de les classes. Es preveu la discussió i el seguiment del treball a l'aula en grups reduïts (prop d'un terç de les hores presencials habituals es destinen al seguiment, orientació i treball en grup dins l'aula). Aquest seguiment implica un total de cinc petits lliuraments durant el semestre, que responen a les corresponents fases de tria i argumentació del tema, lectura i resum de bibliografia bàsica, cerca i elaboració de material estadístico-documental bàsic, elaboració de material propi i preparació de l'informe final. Els diferents lliuraments es fan segons un calendari previ del qual l'alumnat disposa a l'inici de curs, i són retornats revisats. S'exigeix, doncs, l'elaboració d'un informe final escrit, però també la seva defensa en plenari: significa debatre i posar en comú les diferents experiències fruit del treball continuat al llarg del curs. Aquest debat ocupa les darreres sessions del semestre, s'organitza segons el format d'un petit congrés acadèmic, i forneix dels continguts complementaris de la darrera part del temari de l'assignatura.
Sistemes d'avaluació	El desenvolupament d'aquests tipus de treball permet una aproximació a un sistema de seguiment i d'avaluació continuada de l'alumnat. El conjunt dels treballs pràctics significaran el 40% de la nota final. L'altra 60% correspon a l'avaluació més tradicional en forma d'examen. Un examen que, no obstant això, incorpora qüestions referides al treball pràctic, de manera que aquest 30/70% inicial queda finalment «ponderat».
Autoavaluació	El primer any es va distribuir una enquesta entre els estudiants, a fi i efecte de valorar tant els continguts de l'assignatura, com la manera d'impartir i organitzar les sessions per part del professorat. També incorporava una part dedicada a l'avaluació i quantificació de les hores d'estudi dedicades a l'assignatura. Aquests darrers dos anys s'ha completat aquest procediment amb una discussió ordenada sobre l'experiència.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> — El treball cooperatiu fa augmentar la motivació i l'interès de l'alumnat. — Afavoreix la continuïtat, el seguiment i la comprensió de l'assignatura, si més no per al nucli significatiu d'estudiants que es compromet amb l'experiència. — Fa possible una participació més activa a la classe: l'alumnat té la sensació que el seu esforç es veu atès. — Finalment, l'alumnat valora que aquest tipus de dinàmica de treball propicia el coneixement i la aplicació d'habilitats que van més enllà de la temàtica del programa.

Aspectes negatius

- L'alumnat de la Diplomatura està poc avesat a una dinàmica acadèmica que impliqui participació continuada a l'aula i interacció constant amb el grup de treball.
- Aquest fet genera tensions tant pel que fa a les relacions interpersonals (malgrat que els grups són de lliure configuració) com en el moment de l'avaluació.
- A més, tant al grup del matí com al de tarda hi ha un segment important d'alumnes que ja estan incorporats al món laboral i l'assistència a classe és irregular.
- Finalment, un aspecte ben valorat com és la participació i la possibilitat de seguiment de l'assignatura, és vist negativament per la càrrega i la seqüència continuada de treball que implica.

FITXA 10. SOCIOLOGIA DE LES RELACIONS LABORALS

Identificadors de l'assignatura	<i>Sociologia de les Relacions Laborals</i> Curs 2004/2005. Assignatura obligatòria de primer curs de la Diplomatura de Relacions Laborals. Facultat de Dret. 6 crèdits ECTS. Grup de matí. L'objectiu de l'assignatura és facilitar els conceptes i les eines bàsiques que possibilitin un estudi sociològic del treball i de les relacions laborals a l'alumnat de primer curs de la Diplomatura de Relacions Laborals. Els seus objectius educatius bàsics són: — L'alumne/a trasllada els objectius i estratègies de coneixement de la Sociologia de les Relacions Laborals al terreny de les finalitats i tècniques professionals del o la diplomad/da en Relacions Laborals. — L'alumne/a explica els principals paràmetres i etapes socials de les relacions laborals en la modernitat. — L'alumne/a utilitza com a investigador/a les tècniques bàsiques de confecció i anàlisi de dades en sociologia. — L'alumne/a treballa de forma col·laborativa i comunicativa assertiva per presentar informes en format professional. — L'alumne/a es desenvolupa en la vida personal i professional tenint una visió àmplia i global del món de les relacions laborals.
Perfil de l'alumnat predominant	— Grup de 140-150 matriculats. — En el grup de matí hi ha estudiants provinents de cicles formatius i de batxillerat. Un nombre important compagina l'estudi amb una ocupació. — L'absentisme a l'aula és freqüent (prop de 30% dels matriculats no acostumen a assistir-hi).
Pes de les activitats de treball cooperatiu dins de l'assignatura	— El treball cooperatiu es desenvolupa a les activitats de «Pràctiques» i de «Seminaris». Junt amb les lliçons impartides pel professor sobre els continguts bàsics de l'assignatura, els quals són objecte d'examen al final del quadrimestre, són les tres grans activitats d'ensenyament-aprenentatge. — Seminaris i Pràctiques són activitats optatives per a l'avaluació. No realitzar-les, però, té certs efectes sobre la nota final. Les pràctiques suposen el 33% de la nota final per a qui les fa; no fer-les implica tenir un 0 en aquesta tercera part de la nota final. Els seminaris suposen la meitat de la nota de teoria per als alumnes que els vulguin fer. Aquesta nota de teoria val el 66% de la qualificació final de l'assignatura. Es pot ser avaluat fent només un examen a final de quadrimestre, el qual val, doncs, el 100% de la

	nota de teoria. L'altra opció és fer l'examen i els seminaris, i cada part representa el 50% de la nota de teoria. — Cal tenir una puntuació ponderada de totes les activitats avaluades igual o superior a 5 per aprovar l'assignatura. No cal aprovar cada activitat per superar-la.
Breu descripció de les competències que es pretenen desenvolupar	<i>Pràctiques:</i> Les pràctiques consten de tres exercicis sobre continguts bàsics del curs referits a mètodes i tècniques d'investigació sociològica. En la primera d'elles, l'objectiu és confeccionar taules de contingència i analitzar percentatges per files i columnes referits a dimensions i dades bàsiques del mercat laboral espanyol proporcionades per la principal font de dades estadístiques ocupacionals a Espanya. La segona pràctica pretén validar l'aprenentatge de la primera pràctica centrant-se específicament en dades sobre la transició laboral juvenil, comparant aquestes dades amb les dinàmiques generals d'aquest procés i argumentant quins factors les poden explicar. En la tercera pràctica, la finalitat és introduir en l'ús de l'entrevista exploratòria. Se centra, també, el procés de transició juvenil al mercat laboral. Les competències d'aquesta activitat són: a) Sistèmiques (observació de les necessitats de l'entorn). b) Comunicatives (ús de tècniques i confecció d'anàlisi de dades). c) Valors morals (respecte per a la diversitat cultural). En un segon terme, caldrà incidir en les que són comunes amb altres assignatures de primer curs. Aquestes són: a) Comunicatives (comunicació escrita) b) Interpersonals (treball en equip). <i>Seminaris:</i> Consten de quatre sessions dirigides a la presentació i debat de quatre articles de la bibliografia bàsica de l'assignatura. Els seus continguts consoliden els conceptes bàsics de l'assignatura, que són abordats en les lliçons de teoria impartides pel professor; dos d'aquests quatre articles són, a més, documentació bàsica per fer les pràctiques. Les competències desenvolupades són les mateixes que les de pràctiques.
Grandària i sistema de configuració dels grups	Grups autoconfigurats de tres o quatre persones. Els grups de pràctiques poden ser els mateixos que els de seminaris.
Sobre l'organització del treball cooperatiu	<i>Pràctiques:</i> — Les pràctiques es realitzen en diferents sessions de dues hores en horari lectiu a l'aula. Es fan un cop cada mes aproximadament. S'hi presenta el tema de la pràctica i les exigències d'un exercici que l'alumnat ha de treballar fora de l'aula i presentar per escrit al cap d'un mes.

- Junt amb l'exercici escrit, s'ha d'entregar una crònica del treball grupal («diari de treball grupal») emprès sistematitzada en una graella amb unes variables indicades pel professor. Amb aquesta eina es pretén facilitar la reflexió sobre la naturalesa i els pros i contres del treball cooperatiu. Només s'avalua l'informe.
- Per a cada pràctica, es compilen diversos documents en un dossier disponible al servei de fotocòpies des del principi de curs, en el qual també es recull la graella per fer la crònica del treball grupal i un petit document sobre els criteris formals de presentació dels treballs. Els alumnes han d'haver llegit els materials compilats en aquest dossier abans de les sessions de pràctiques, tal com s'indica des del principi de curs.
- Les sessions expositives dels temes i exigències de l'exercici es fan en dos grups en aules separades. Un grup és responsabilitat del professorat titular de l'assignatura, i l'altre, d'un docent exclusiu per a pràctiques.
- En la primera hora de la sessió de pràctiques, el professor explica el contingut de la pràctica. En la segona hora, els alumnes fan grupalment un exercici pràctic bàsic amb el suport del professor.

Seminaris:

- Comprenen quatre sessions de dues hores en horari lectiu a l'aula. Es fan un cop cada mes aproximadament. En cadascuna d'elles s'analitza un article amb tot el grup classe. Per a cada sessió, hi ha uns grups encarregats de l'exposició oral dels continguts de l'article. Cada grup que exposa ha d'indicar els continguts generals del documents i centrar-se en un tema específic tractat en l'article que el professor ha indicat prèviament. Així mateix, l'article és objecte de debat col·lectiu, entre tot l'alumnat que participar als seminaris a efectes avaluatius i també per part dels que hi assisteixen sense ser avaluats. Tots els grups han de presentar un informe escrit sobre els continguts de l'article. Es tracta de presentar una mapa conceptual de tot el contingut de l'article, un glossari dels deu conceptes principals que tracta i indicar tres qüestions que han sorprès els membres de cada grup després de la lectura de l'article. Tant les exposicions com l'informe es realitzen a partir del treball cooperatiu. Als debats es participa de forma individual. Cada grup només ha d'exposar oralment en un seminari.
- La distribució de grups per seminaris es fa al principi de curs per part del professor, una vegada coneix els alumnes apuntats a l'activitat. Uns quinze dies abans del seminari, el docent es reuneix amb el grups que han d'exposar oralment per indicar-los el tema concret que han d'exposar a classe, així com recordar l'activitat que han d'emprendre. Tot això es publicita al Campus Virtual.
- Es confecciona, també, un dossier explicatiu disponible al servei de fotocòpies des del principi de curs. Els articles són recollits al dossier de lectures de l'assignatura junt amb els altres documents de la bibliografia bàsica de l'assignatura.

	— Les sessions es fan en una aula amb tot el grup classe i sota la responsabilitat del professorat titular de l'assignatura. Durant la primera hora, es procedeix a l'exposició oral dels diferents grups. Cada grup aborda la generalitat de l'article i l'aspecte concret que prèviament ha estat indicat pel professor. La segona hora es destina a debatre l'article amb la participació individual de l'alumnat en el marc del fòrum de tot el grup classe.
Sobre la dinàmica de les sessions a l'aula	<i>Pràctiques:</i> Amb la participació d'un professor exclusiu per a pràctiques i el professor responsable, les sessions es fan en dues aules, cadascuna de les quals amb la meitat del grup classe, dividit per part del professor responsable en funció de l'espai ocupat a l'aula habitual de l'assignatura. En la primera hora de la sessió de pràctiques, el professor explica el contingut de la pràctica, el qual és disponible també per escrit en documents del dossier de pràctiques que han d'haver estat llegits per l'alumnat. En la segona hora, els alumnes fan en grup un exercici pràctic bàsic sobre aquests continguts amb el suport del professor. Per a cada pràctica, s'ha de lliurar l'informe objecte d'avaluació un mes després d'haver fet la seva sessió. <i>Seminaris:</i> Les sessions es fan en una mateixa aula amb la presència de tot el grup classe i sota la responsabilitat del professor responsable de l'assignatura. Durant la primera hora, es procedeix a l'exposició oral dels diferents grups. Cada grup aborda la generalitat de l'article i l'aspecte concret que prèviament ha estat indicat pel professor. La segona hora es destina a debatre l'article amb la participació individual de l'alumnat i amb el fòrum de tot el grup classe.
Sistemes d'avaluació	La nota grupal és l'individual. <i>Pràctiques:</i> S'obté a partir dels tres lliuraments dels informes. Cadascun d'aquests té el mateix pes en l'avaluació. És obligatòria l'entrega dels informes i dels diaris de treball grupals per a cada exercici el dia estipulat pel professor. Els informes són avaluats unes dues setmanes després d'haver estat presentats. Atesa la curta durada del curs i els dies establerts per a les sessions i entregues de les pràctiques, l'avaluació de la 1a i de la 2a pràctiques permet la funció autoreguladora de l'aprenentatge de l'avaluació. La nota de la tercera és comunicada junt amb la nota final de pràctiques. No és possible repetir els informes. El professor ajudant de pràctiques no avalua. Només són objecte d'avaluació els alumnes que entreguin els informes. Tot alumne pot assistir a les sessions, sigui objecte o no d'avaluació.

	<i>Seminaris:</i> La nota de presentació oral val un 50% de la nota, i cada mapa conceptual, glossari de conceptes i idees derivades de la reflexió d'aspectes desconeguts prèvia lectura, un 12,5%. És obligatòria la presentació i lliurament dels escrits el dia del seminari. Els informes són avaluats al cap d'unes dues setmanes després d'haver estat presentats. L'últim seminari, però, es comunica amb la nota final de l'assignatura. No és possible repetir l'informe ni l'exposició oral. Només són objecte d'avaluació els alumnes que exposen oralment i participen en els debats. Tot alumne pot participar en el debat, sigui objecte d'avaluació o no.
Autoavaluació	En la darrera sessió es distribueix una enquesta als estudiants per valorar els continguts i l'organització de les activitats. Les dues activitats també són valorades, si bé de manera més general, a partir d'una enquesta feta el darrer dia de curs sobre la totalitat de l'assignatura.
Valoració de l'experiència	<i>Aspectes positius</i> <i>Generals:</i> El treball cooperatiu i les activitats de pràctiques i seminaris semblen positius per a l'aprenentatge. Així ho exposa l'alumnat a les enquestes i així es pot derivar de les notes dels estudiants que han fet aquestes activitats treballant-hi bé col·lectivament. Hi ha una clara correlació, tot i que potser espúria (alumnes més estudiosos, etc.), entre fer aquestes activitats i obtenir bona nota a l'examen. <i>Pràctiques:</i> — És una activitat fonamental per consolidar continguts i competències bàsiques del curs. — El diari de treball grupal sembla una bona eina per fomentar la reflexió sobre el treball cooperatiu. <i>Seminaris:</i> — És una activitat molt adequada per consolidar continguts i competències bàsiques del curs. — Les tutories prèvies als seminaris amb els grups que fan les presentacions orals han estat una molt bona eina per resoldre dubtes. <i>Aspectes negatius</i> <i>Generals:</i> — L'alumnat considera que suposen massa treball. Així ho indiquen a les enquestes i al diari de treball grupal en constatar que han fet més hores de feina que les inicialment estimades pel professorat. Destaquen, sobretot, la dificultat de trobar-se fora de l'horari i espais lectius.

- Preval la cultura de l'examen final individual com a mecanisme idoni d'avaluació/aprenentatge. Un 30% de l'alumnat no participa en les activitats de pràctiques, i un 50% no assisteix a seminaris, malgrat el notable pes que tenen aquestes activitats en l'avaluació.
- Hi hagut alguns problemes de formalitat greus: bastants informes no s'adeqüen als criteris formals de presentació exigits (índex, paginació, etc.); alguns alumnes que exposen oralment, no assisteixen al debat del seminari, i alguns que es comprometen a la presentació oral dues setmanes abans de fer el seminari, finalment no assisteixen a la sessió.
- Molts alumnes repetidors no assisteixen sovint a classe i acostumen a «donar senyals de vida» a final de curs. Això dificulta enormement poder aplicar l'avaluació continuada a un col·lectiu especialment necessitat.
- Hi ha un nombre no petit d'estudiants amb problemes importants d'expressió oral i escrita (ortografia, sintaxi, tipus de registre, etc.) i de capacitat d'anàlisi de textos acadèmics.
- Comporta una notable feina de gestió i de correcció per al professorat titular de l'assignatura.

Pràctiques:

- Malgrat la forta interrelació conceptual de les diferents parts dels exercicis a entregar, sovint preval una notable divisió del treball entre els grups sense coordinació, que deriva en contradiccions i errors notables. Així mateix, pot haver-hi un nombre important d'alumnes que no facin els exercicis en els grups pel fet de ser autoconfigurats i d'amistat i arran del no-control del treball individual per part del professorat.
- Tot i el recordatori de l'avaluació continuada com a mecanisme d'autoregulació en l'aprenentatge sobretot dirigit a l'alumnat amb problemes, una part important dels estudiants que han suspès un informe de pràctiques o de seminaris no assisteix a tutories.

Seminaris:

- Si bé al prop del 50% de matriculats són avaluats dels seminaris, en algunes sessions només n'hi hagut un 30-40%. Destaca, sobretot, l'escassa presència de l'alumnat que no és objecte d'avaluació d'aquesta activitat. La lectura de la bibliografia bàsica del curs sembla un recurs poc valorat.