

ENTREVISTA A DAVID DURAN

ALBERT IRIGOYEN

Universitat Rovira i Virgili

albert.irigoyen@urv.cat

<https://orcid.org/0000-0003-2896-0006>

RESUM

Entrevista a David Duran, catedràtic de la UAB i coordinador del GRAI, grup referent en l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu, l'educació inclusiva i la codocència. Duran subratlla que la cooperació no sorgeix espontàniament, sinó que cal estructurar-la i facilitar guies que orientin les interaccions entre alumnes. Assenyala que el docent no ha d'*aplicar* l'aprenentatge cooperatiu, sinó copsar-ne bé les bases i ajustar-les a les necessitats i el context dels alumnes, cosa que fa imprescindible el seu coneixement professional. També destaca els beneficis del programa *Llegim en parella* en la millora de la comprensió i l'autoconcepte lector mitjançant la tutoria entre iguals, ressaltant que l'*aprensenyar* genera un procés cognitiu profund, i esclareix el funcionament i els profits del mètode Puzzle. En la formació docent, advoca per un aprenentatge experiencial de la cooperació, que també inclogui les didàctiques específiques, i defensa que hem d'anar cap a un model de docent més col·laboratiu. En recerca, investiga l'aprenentatge entre iguals com a eina inseparable per aprendre contingut, i destaca que som a la tercera generació d'estudis, centrats en els mecanismes que el fan efectiu; apunta que les xarxes d'aprenentatge entre docents i entre escoles seran clau per a la millora educativa, i realça l'Observació entre iguals com una eina fonamental per a la millora de la pràctica docent. Finalment, insisteix en la necessitat

d'una educació basada en evidències, amb més recerca contextualitzada i pràctica informada, i que cal crear espais de col·laboració entre docents i investigadors i millorar la divulgació del coneixement mitjançant el periodisme educatiu.

PARAULES CLAU: aprenentatge entre iguals; aprenentatge cooperatiu; tutoria entre iguals; mètode Puzzle; Observació entre iguals; xarxes d'aprenentatge entre docents.

INTERVIEW WITH DAVID DURAN

ABSTRACT

Interview with David Duran, professor at the UAB and coordinator of the GRAI, a leading research group in peer learning, cooperative learning, inclusive education and co-teaching. Duran stresses that cooperation does not emerge spontaneously, but that it needs to be structured and guidelines need to be provided to guide interactions between students. He stresses that the teacher does not have to *apply* cooperative learning, but rather to understand the basics well and adjust them to the needs and context of the students, a process in which the teacher's professional knowledge plays a key role. He also highlights the benefits of the *Reading in Pairs* programme for improving reading comprehension and self-understanding through peer tutoring, he stresses that learning by teaching leads to deep cognitive processes, and he clarifies the functioning and benefits of the Jigsaw Classroom. In teacher training, he advocates experiential learning through cooperation, which also includes specific didactics, and argues that we need to move towards a more collaborative teaching model. In research, he investigates peer learning as a tool that is inseparable from learning content, and he stresses that we are in the third generation of studies and are thus focused on the mechanisms that make it effective. He points out that learning networks among teachers and among schools will be key to educational improvement, and highlights peer observation as a fundamental tool for improving teaching practice. Finally, he insists on the need to generate more evidence-based education, with more contextualised research and informed practice, to create spaces for collaboration

between teachers and researchers, and to improve the dissemination of knowledge through educational journalism.

KEYWORDS: peer learning; cooperative learning; peer tutoring; Jigsaw Classroom; peer observation; teacher learning networks.

REALITZADA: 11/03/2024 | REBUDA: 21/06/2024 | ACCEPTADA: 31/08/2024

Biografia

David Duran Gisbert és doctor en Psicologia amb una tesi sobre la tutoria entre iguals, la primera en l'àmbit no anglosaxó, que va rebre el premi extraordinari de doctorat. És catedràtic del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i coordinador del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI). Forma part del grup de recerca consolidat Seminari Interuniversitari sobre Identitat i Noves Trajectòries Educatives (SINTE). Anteriorment, va treballar com a professor d'educació secundària i, actualment, imparteix docència a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i a diversos màsters, entre ells el Màster Interuniversitari en Psicologia de l'Educació. També ha participat en nombroses accions de formació de professorat, tant en l'àmbit nacional com internacional, en el camp de l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu i l'educació inclusiva, i ha liderat projectes d'investigació sobre aprenentatge cooperatiu, codocència i observació entre iguals.

Ha dirigit una desena de tesis doctorals sobre aprenentatge entre iguals i ha publicat nombrosos articles i llibres sobre la temàtica —alguns en col·laboració—, entre els que destaquen *Tutoria entre iguals: de la teoria a la pràctica* (Graó, 2004), *Aprensenyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant* (Narcea, 2014; Horsori, 2016; Routledge, 2017), *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills* (Routledge, 2016), *Effective peer learning: From principles to practical implementation* (Routledge, 2017), *Llegim i escrivim en parella* (Horsori, 2018) o *Entramat: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu* (Horsori, 2021).

Podeu consultar el seu perfil ORCID a <https://orcid.org/0000-0002-0640-3834>

Figura 1. David Duran



1. L'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge cooperatiu són sinònims o engloben pràctiques diferents?

Quan parlem d'aprenentatge entre iguals, el terme *iguals* prové de les ciències socials, especialment del dret i la sociologia de l'educació, i es refereix a persones amb un estatus similar. En el context educatiu, aquest terme descriu les interaccions entre els alumnes. No obstant això, des del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI),¹ hem adoptat una visió més àmplia que s'interessa per l'organització de les interaccions entre iguals tant entre alumnes com entre docents i escoles.

Pel que fa a la diferenciació entre conceptes, entenem l'aprenentatge entre iguals —quan es refereix específicament als alumnes— com la creació d'oportunitats d'aprenentatge mitjançant la interacció entre ells. La interacció és una font valuosa d'aprenentatge, però no totes les interaccions són profitoses; només ho són sota certes condicions. El paper del docent ha de ser preestructurar el coneixement, prendre decisions curriculars sobre els objectius didàctics, i les activitats i les formes d'avaluació, així com organitzar i guiar la interacció entre els alumnes dins d'aquests marcs.

Al GRAI, hem conceptualitzat l'aprenentatge entre iguals basant-nos en el coneixement científic existent, en particular a través de l'article clàssic de Damon i Phelps (1989), que identifica tres escenaris principals. En un extrem es troba la tutoria entre iguals, on un alumne assumeix el rol de tutor i l'altre de tutorat, i s'estableix entre ells una relació asimètrica (amb diferents nivells d'habilitats i coneixements, i baixa mutualitat). En una posició intermèdia se situa l'aprenentatge cooperatiu, en què les habilitats dels alumnes són més semblants i la relació és més simètrica, i es permet així més mutualitat. Finalment, en l'altre extrem, hi ha l'aprenentatge col·laboratiu, caracteritzat per una mutualitat més elevada, i una organització dels participants i uns rols més simètrics, malgrat que puguin haver-hi diferències en habilitats.

¹ El GRAI, creat el 2004, és un grup de recerca de la UAB que agrupa professionals —tant investigadors universitaris com professorat d'ensenyament obligatori— compromesos en l'estudi, la pràctica i la divulgació de l'aprenentatge entre iguals (aprenentatge cooperatiu, col·laboratiu i tutoria entre iguals). Vegeu la seva pàgina web per consultar publicacions i tot el contingut creat pel grup: <https://webs.uab.cat/grai/> [Consulta: 29 de juliol de 2024].

En aquesta concepció considerem l'aprenentatge cooperatiu com un terme paraigua que engloba diversos escenaris d'interacció. Per exemple, en una situació amb el mètode Puzle es poden observar moments en què un alumne actua com a tutor dels companys i d'altres en què treballen col·laborativament.

Respecte a aquesta relació de l'aprenentatge cooperatiu amb els escenaris d'aprenentatge entre iguals, vam acordar una posició compartida amb els equips de Keith Topping (Universitat de Dundee, Escòcia), Céline Buchs (aleshores a la Universitat de Ginebra, Suïssa) i Hilde van Keer (Universitat de Gant, Bèlgica) a través de la publicació *Effective Peer Learning* el 2017. Destaca que, tant les situacions de tutoria entre iguals com en l'aprenentatge cooperatiu, el docent ha de proporcionar una guia d'interacció orientada a la cooperació.

Aquests escenaris són formes estretament vinculades al que és l'ensenyament i l'aprenentatge de l'educació escolar, i són interessants d'utilitzar per diverses raons. En primer lloc, perquè els estudiants han de desenvolupar habilitats socials complexes que només s'assoleixen cooperant. En segon lloc, perquè els estudiants es troben sovint a l'aula en grups on no sempre poden escollir els companys, cosa que pot fer que els grups els semblin artificials. En tercer lloc, perquè malgrat els esforços per compartir amb ells els objectius didàctics d'una manera motivadora, acostumen a percebre'ls com a aliens a les seves necessitats immediates. Per tant, és fonamental facilitar guies perquè la interacció es converteixi en cooperació.

Tanmateix, això no vol dir que quan els alumnes han desenvolupat certes habilitats socials no puguem avançar cap a formes en què l'estructura proposada pel docent sigui cada vegada menys necessària, de manera progressiva.

En canvi, useu el terme aprenentatge col·laboratiu, més que no pas el de cooperatiu, en l'aprenentatge entre docents.

Sí, això es deu al fet que els docents ja han desenvolupat habilitats socials més complexes i són capaços d'autoorganitzar-se dins l'equip en funció dels objectius que es plantegen. Això, però, no implica que no es puguin emprar formes de tutoria entre iguals o aprenentatge cooperatiu en

l'aprenentatge entre docents. De fet, en les nostres formacions de professorat les utilitzem.²

Per tant, podem assenyalar que col·laboració i cooperació no són sinònims?

Com saps, no hi ha un consens unànime en la comunitat científica sobre la diferència entre cooperació i col·laboració. L'acord més compartit és que la cooperació insisteix a estructurar la interacció entre els participants de l'equip. Ara bé, cal tenir en compte que ambdós termes són llatins, i sovint aquestes discussions s'han produït en entorns anglosaxons. De fet, hi ha articles en revistes científiques dedicats exclusivament a discutir les diferències entre cooperació i col·laboració.

Des del nostre punt de vista, el més important és que puguis definir què és el que entens per aquests termes, i a partir d'aquí puguem treballar per portar la cooperació i/o col·laboració a les aules. De vegades faig broma dient que, mentre els acadèmics discutim sobre les diferències entre cooperar i col·laborar, a les aules dels nostres respectius països els alumnes continuen treballant individualment i competitivament.

Per tant, primerament, la clau és assumir que existeixen diferents maneres de veure-ho; després, exposar i argumentar la teva posició, i a partir d'aquí abordar el repte que encara persisteix en els sistemes educatius: ajudar les escoles i els docents a integrar aquestes formes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu.

2. El treball en grup cooperatiu s'ha convertit en una tendència educativa, és difícil trobar una proposta didàctica que no n'esmenti l'ús, però sovint es menciona més per complir expectatives que no pas per ajustar-ne els principis fonamentals basats en l'evidència científica. És aquesta una de les pràctiques més citades i alhora pitjor executades?

Estic d'acord amb tu, però potser més que una mala pràctica, diria que sovint es tracta d'un ús primerenc. El sistema educatiu, tant en

² Per saber-ne més, consulteu tot el tipus d'aprenentatge entre docents que estudia i ofereix el GRAI a <https://webs.uab.cat/grai/aprenentatge-entre-professors/> [Consulta: 29 de juliol de 2024].

l'ensenyament bàsic com en el postobligatori, encara està arrelat en la idea de l'aprenentatge individual i la competició. Això fa que la introducció de l'aprenentatge cooperatiu sigui encara problemàtica i s'enfronti a resistències, dificultats i mancances de formació per part del professorat. A vegades, aquests primers intents no són del tot efectius, però és important reconèixer i celebrar els esforços, mentre es continua treballant per millorar-los.

A les meves classes, amb estudiants universitaris, per exemple, quan promovem la cooperació entre futurs docents, més d'una vegada ens trobem amb una visió negativa de l'aprenentatge grupal. Això es deu al fet que els estudiants han viscut situacions de treball en grup no satisfactòries, segurament perquè el docent no els oferia ajudes per a la cooperació i, en conseqüència, tenien dificultats per prendre decisions, resoldre conflictes, distribuir equitativament les responsabilitats, sentir-se avaluats com a equip...

Tanmateix, tampoc no hem de pensar que això no succeeix en altres tipus de pràctiques. Quan fem una exposició, per exemple, no tots els alumnes que ens miren ens escolten de manera activa. L'ús efectiu del treball en equip requereix un aprenentatge, tant dels alumnes com dels docents.

El repte és organitzar el treball en grup de manera efectiva perquè es converteixi en un veritable equip. Un bon exemple és el d'un entrenador de futbol: si es limités a deixar sortir els jugadors al camp i els demanés que juguessin en grup, el resultat seria desastrós. Això és el que molts cops fem els docents amb l'aprenentatge cooperatiu. En canvi, l'entrenador distribueix rols específics i genera una dinàmica d'interdependència positiva, amb la idea que l'èxit o el fracàs de l'equip depèn de la contribució de tots.

De la mateixa manera, com a docents, hem de planificar i dissenyar estructures que fomentin una interacció cooperativa, tal com un entrenador organitza el seu equip perquè tothom aporti el màxim.

Des de l'àmbit francòfon també s'assenyala que no n'hi ha prou amb posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació. Meirieu apunta que, quan demanem que facin una tasca, el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre el pensador, l'executant, l'aturat i el que molesta, i que aleshores s'installa una mena de dinàmica natural que fa que els qui tenen competències les utilitzin, i els qui no les tenen no progressin ni es beneficiïn del treball col·lectiu.³ Quins són els principals errors que cometem en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu?

El que comentes és molt interessant. De fet, hi ha un article de Yael Sharan, publicat el 2010 i titulat *L'aprenentatge cooperatiu, una pedagogia valuosa però amb una pràctica problemàtica*,⁴ que aborda precisament aquest punt. Tot i que l'aprenentatge cooperatiu compta amb una àmplia base de recerca i evidències, el seu ús sovint presenta dificultats.

Una primera dificultat és decidir quan utilitzar la cooperació. En alguns casos, podem forçar la cooperació fent grups o equips per a activitats que els alumnes podrien resoldre perfectament de manera individual. Aquest abús de la cooperació pot convertir les interaccions del treball en equip en una càrrega innecessària més que no pas en un benefici. A més, autors com Johnson i Johnson també promouen el treball competitiu i individual, ben dissenyat i executat; per tant, no sempre és imprescindible utilitzar l'aprenentatge cooperatiu.

Una segona dificultat deriva del que apuntes: pensar que simplement col·locant els alumnes en grup ja es generarà aprenentatge cooperatiu. Això ha estat indicat per autors anglosaxons i francòfons, i assenyalen que sovint dona com a resultat una dissipació de responsabilitats. Els alumnes poden acabar repartint-se responsabilitats en funció de les seves habilitats socials prèvies i motivacions, i que es provoqui així una

³ Per saber-ne més, vegeu l'entrevista a Philippe Meirieu en el número 35 de *Comunicació Educativa*: <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57> (accessible en català i francès).

⁴ *Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice*. Publicat en el número 45(2) de la revista *European Journal of Education*: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>

participació desigual i poc equitativa. Això genera l'efecte del *free-rider*: és com si l'equip anés amb una barqueta cap a l'objectiu didàctic, però només un dels membres és qui agafa els remes, sense deixar-los anar, mentre els altres es limiten a fer de polissons.⁵ Encara més, potser algun d'ells agafaria els remes, però no ho fa perquè l'altre està convençut que, si no és ell qui rema, la barqueta no arribarà a port.

Per tant, com hem assenyalat anteriorment, els docents han d'oferir ajudes en la interacció als alumnes per promoure la cooperació, ja que en contextos escolars difícilment es produeix espontàniament. Tanmateix, diversos autors han assenyalat problemes que, paradoxalment, són indicadors positius que confirmen que som davant d'una bona metodologia. Per exemple, si utilitzem el mètode Puzzle i falta l'alumne que fa d'expert, què passarà amb els aprenents, els seus companys d'equip? Això és bo, perquè no només evidencia la necessitat de la seva presència, sinó també que la seva participació activa és fonamental perquè els altres aprenguin.

Pel que fa a problemes pràctics observats en els primers intents d'ús de l'aprenentatge cooperatiu per part dels docents, Grisham i Molinelli (2001) en destaquen: instruccions als alumnes poc clares sobre com procedir en el treball en equip, no ensenyar habilitats socials, actitud incoherent del docent amb la tipologia de classe que promou, poca proximitat física entre els alumnes a causa del mobiliari, o formació d'equips massa grans.

Centrant-nos en aquesta darrera, per promoure interaccions significatives en els equips, les autores recomanarien parelles, o grups de no més de quatre o cinc alumnes. A més, un dels problemes en la formació de grups és la qüestió de l'homogeneïtat, ja que l'aprenentatge cooperatiu està pensat per aprofitar l'heterogeneïtat dels membres.

⁵ El concepte *free-rider problem* es tradueix, en català, com a *problema del polisó*. És una situació en què hi ha individus que opten per no contribuir a la producció d'un servei o, en el context escolar, d'un treball o objectiu didàctic. Això és degut al fet que, tant si intervenen com si no, senten que no se'ls pot excloure del que produeixen els companys del grup.

La literatura també assenyala que, en certs casos, pot ser útil formar grups homogenis —pel que fa a habilitats i necessitats d'ajuda—. En aules de secundària, i encara més en l'àmbit universitari (on la interacció entre el docent d'una assignatura i els seus estudiants pot ser limitada a només un parell de sessions setmanals durant uns pocs mesos), seria adequat formar puntualment grups homogenis?

Em sembla que no hi ha una resposta definitiva en aquest aspecte. Sempre poso èmfasi en la importància de l'orientació i en el coneixement que té el professor del seu context específic per portar-ho a la pràctica. És fonamental reconèixer que l'heterogeneïtat és essencial, ja que en l'aprenentatge cooperatiu els alumnes aprenen a partir de les diferències, i resulta molt eficaç per gestionar-les. En aquest sentit, en aquests darrers anys que hem promogut els programes de tutoria entre iguals, em sembla que han servit d'una forma clara per veure que les diferències entre alumnes —fins i tot les de nivell de coneixement— lluny de ser un problema poden ser una oportunitat per a l'aprenentatge.

Dit això, alguns docents expressen que la creació d'equips heterogenis amb tants criteris és tan complexa que prefereixen no utilitzar-los. No obstant això, no hauria de ser així, perquè els éssers humans som intrínsecament diferents, i òbviament no hi ha dos alumnes iguals. Per tant, quan es forma un equip serà per defecte heterogeni. A més, si es pot reforçar aquesta heterogeneïtat tenint en compte aspectes com el gènere, les habilitats o les necessitats d'ajuda, millor encara. És important, doncs, utilitzar la informació disponible sobre l'alumnat, per tal de formar els equips tan heterogenis com sigui possible, i evitar grups formats exclusivament per alumnes amb altes capacitats i altres només amb dificultats.

Un altre aspecte clau és el que hem assenyalat, quan es comença a utilitzar l'aprenentatge cooperatiu, la qualitat de la interacció dependrà de la guia que el docent proporcioni, així com de la capacitat dels components del grup per ajudar-se. Per això, al principi és recomanable que sigui el docent qui formi els grups, en lloc de deixar-ho a l'atzar. A mesura que els alumnes es familiaritzin amb el treball en equip, es podran oferir més oportunitats perquè escullin els seus companys, i s'ajustarà així l'organització a les necessitats del context.

Ara bé, en alguns mètodes cooperatius com el Puzzle, pot ser útil introduir un cert nivell d'homogeneïtat. Els *equips base* haurien de ser el més heterogenis possible, però en els *grups d'experts* podria ser beneficiós fer-ne d'homogenis, tot agrupant alumnes amb més necessitat d'ajuda. Això permet als docents estar més presents en aquests grups i ajustar les activitats per garantir-ne l'èxit quan cooperen en l'equip base i aporten la seva "peça de coneixement" als companys.

Per dissenyar les guies d'interacció, el docent ha de conèixer els cinc principis fonamentals dels germans Johnson perquè un treball en grup esdevingui cooperatiu, o adaptacions que ajuden que un grup esdevingui equip —per exemple, Pujolàs i Lago (2018)?

La diferència entre un *grup* i un *equip* radica en el fet que en un equip el docent organitza la dinàmica i la interacció del grup mitjançant una guia d'interacció específica. En aquest sentit, els principis dels germans Johnson i Johnson, acceptats àmpliament per la comunitat educativa i refinats per altres autors com Pujolàs, ajuden a transformar el *grup* en un *equip*. Aquests principis —interdependència positiva, responsabilitat individual, estimulació cara a cara, habilitats socials i reflexió grupal— han de servir com a orientadors per als dissenys que el docent posi en pràctica.

No sempre és necessari o possible aplicar els cinc principis en cada situació, però sí que han de formar part de la planificació del docent que estructura l'aula i els grups al llarg de les sessions. Un ajut que els docents tenim per això és el que s'anomenen estructures cooperatives (disseny didàctic per incorporar els principis i promoure la cooperació). Al GRAI en distingim de dos tipus: les tècniques i els mètodes.

Les tècniques, que en termes de Johnson i Johnson es podrien considerar aprenentatge cooperatiu informal, són activitats senzilles que afavoreixen moments de cooperació. Aquestes tècniques, en gran part promogudes per Spencer Kagan, poden ser aplicades sense ajustos significatius i no requereixen una formació prèvia dels alumnes. Algunes poden ser un complement dels mètodes per ajudar a desenvolupar habilitats socials complexes. Per exemple, la tècnica del Llapis al centre facilita

que els alumnes comprenguin els torns de conversa i promou una participació equitativa. Les tècniques tenen l'avantatge de ser fàcils d'aplicar, s'usen tal qual. Però justament això les fa febles, perquè com que no requereixen ajustaments ni preses de decisions importants per part del docent, que és qui millor coneix el context (els alumnes, l'objectiu acadèmic...), no sempre aporten tota la potencialitat de la cooperació.

D'altra banda, els mètodes d'aprenentatge cooperatiu, que en termes de Johnson i Johnson es considerarien aprenentatge cooperatiu formal, són estructures més complexes que requereixen una formació prèvia, tant dels docents com dels alumnes. Mètodes com l'Ensenyament recíproc de Palincsar i Brown, el Grup d'investigació de Sharan, la tutoria entre iguals o el mètode Puzzle (Jigsaw II de Robert Slavin), entre d'altres, permeten un ús més extens i ric de les possibilitats d'aprenentatge entre alumnes.

En molts centres, veiem sovint que l'aprenentatge cooperatiu està massa associat a les tècniques, cosa que pot conduir a un ús superficial i no prou aprofitat del potencial de la cooperació a les aules.

Per això, al nostre parer, la formació del professorat hauria de centrar-se més en l'ús dels mètodes i no tant en les tècniques, que s'han d'utilitzar més aviat com a iniciació o complement.

Per tant, no seria necessari aprendre a cooperar primer mitjançant tècniques com les de Kagan per desenvolupar habilitats cooperatives, abans de poder cooperar per aprendre de manera efectiva en l'aprenentatge de contingut utilitzant mètodes cooperatius.

De vegades hi ha docents que ens diuen que no usen l'aprenentatge cooperatiu perquè els seus alumnes no saben cooperar. Justament per això haurien d'emprar-lo, perquè a treballar en equip, com altres coses complexes de la vida, se n'aprèn treballant en equip. Certament, quan els alumnes treballen en equip, no només cooperen per aprendre l'objectiu didàctic, sinó que també aprenen a cooperar. És el que molts autors anomenen el doble *track*. Que és el que fa complex i ric l'aprenentatge cooperatiu. Aquest doble *track* o camí paral·lel fa que, sobretot a l'inici, el docent hagi de prestar molta atenció a les habilitats socials —uns dels

cinc components que ens deien Johnson i Johnson. Això voldria dir, per exemple, que haurem d'ensenyar als nens a escoltar-se activament o a resoldre conflictes... mentre cooperen.

Però al nostre parer no seria tant fer una formació “preventiva” sobre habilitats socials per al dia que necessitin cooperar, sinó ajudar a desenvolupar-la mitjançant la cooperació per aprendre continguts. No serien un prerrequisit. Si em permetes l'acudit, és com allò que els psicòlegs atribuïm als pedagogs i ells a nosaltres, que diu que si per ensenyar als infants a anar en bici, primer haguéssim d'instruir-los sobre la coordinació, l'equilibri, la posició del cos, etc., mai arribarien a pedalar. En lloc d'això, hem de posar-los a la bicicleta i ajustar el procés mentre avancen. Al principi no anirà del tot bé, però progressivament desenvoluparan tot el que necessiten.

En la nostra opinió, hem de compartir amb els estudiants la importància de la cooperació, i les seves dificultats, i ajudar-los a desenvolupar les habilitats socials necessàries a mesura que les necessiten en el context real del treball en equip.

Pel que fa als rols dins dels grups cooperatius, són un altre abús? Poden ser una dificultat sense cap benefici si no tenen una relació estreta amb allò que es treballa?

La creença que l'aprenentatge cooperatiu és sinònim de crear rols pot comportar una visió simplificada. Els rols són essencials només quan estan relacionats amb l'objectiu de l'equip i tenen a veure amb la tasca que realitzen els seus membres. Per exemple, el mètode d'Ensenyament recíproc de Palincsar i Brown es basa en distribuir la càrrega cognitiva d'un lector expert entre els quatre membres de l'equip, de manera que cadascun assumeix un rol que reflecteix allò que fa la nostra ment quan llegim un text per comprendre'l: un alumne llegeix en veu alta i resumeix el text, un altre fa una pregunta rellevant sobre el contingut, un tercer respon la pregunta i el darrer fa una hipòtesi sobre el que vindrà.

Aquest mètode és útil quan els alumnes s'enfronten a textos que superen el seu nivell de comprensió potencial. En aquest cas, els rols

estan plenament justificats, ja que ajuden els alumnes a interioritzar les estratègies de comprensió que farà la seva ment quan s'enfronti a comprendre un text complex en el futur. Tanmateix, com bé assenyaless, rols predeterminats com el de secretari, portaveu, etc., no aporten cap benefici real si és que no estan vinculats a la tasca, i podrien arribar a dificultar-la.

L'aprenentatge cooperatiu té un gran potencial, però per utilitzar-lo cal una planificació acurada i una comprensió de les seves bases.

3. Quines són les nocions bàsiques que hauria de conèixer un docent abans d'*aplicar* l'aprenentatge cooperatiu de manera efectiva?

Hem qüestionat sovint la idea d'*aplicar* l'aprenentatge cooperatiu, ja que considerem que la formació dels docents hauria de semblar-se més a la dels enginyers que no pas a la dels tècnics. Defugim el terme *aplicar*, perquè els docents no només han de posseir un coneixement conceptual de l'aprenentatge cooperatiu, sinó també la capacitat d'ajustar aquestes pràctiques al context específic de l'aula. Per tant, és fonamental que compreguin a fons en què consisteix, quines en són les bases, i que a partir d'aquesta comprensió puguin adaptar-lo a la seva realitat concreta. Els docents són els qui millor coneixen les característiques dels seus alumnes, els seus objectius didàctics i el context de les assignatures. Així doncs, aquest coneixement professional docent és imprescindible per adaptar l'aprenentatge cooperatiu de manera efectiva a les necessitats del seu entorn.

Pensem, doncs, que l'element clau és la conjunció entre una comprensió sòlida de les bases de l'aprenentatge cooperatiu i el coneixement professional docent. Tanmateix, és cert que implica un repte en el docent: compartir l'últim monopoli que li queda, el d'ensenyar. Això suposa convertir l'aula en un espai on els alumnes també s'ensenyen mútuament.

Aquest canvi està estretament lligat a qüestions de *poder* i a una concepció més democràtica de les relacions a l'aula. Crear espais on els

alumnes tinguin accés a fonts d'aprenentatge diverses és un repte amb dificultats, però permet una millor atenció a la diversitat i ofereix oportunitats d'aprenentatge personalitzat. Més encara, és essencial en l'educació inclusiva, ja que no només reconeix la diversitat dels alumnes, sinó que aprofita aquestes diferències com a impulsor d'aprenentatge. És a dir, que els docents han de ser conscients que l'aprenentatge cooperatiu és un motor d'aprenentatge potent, tal com ja assenyalaven Piaget, amb la teoria del conflicte sociocognitiu, i Vygotsky, amb el paper de la mediació.

Un altre aspecte que els docents han de tenir clar és que l'aprenentatge cooperatiu pot presentar dificultats, però disposem d'evidències sòlides que en demostren l'eficàcia. Com afirmen Johnson i Johnson: "No digueu als docents que l'aprenentatge cooperatiu és fàcil, sinó que val la pena." En un moment en què es demanen innovacions pedagògiques que sovint excedeixen les nostres possibilitats, hauríem de prioritzar aquelles pràctiques que sabem que poden donar bons resultats en l'aprenentatge dels alumnes.

I la cooperació no és només una opció metodològica, sinó que també constitueix una de les competències clau del segle XXI, la capacitat de cooperar amb persones diferents. Treballar amb altres és difícil i requereix habilitats socials complexes com l'escolta activa, l'empatia, la resolució de conflictes i la capacitat de consens; habilitats que, com dèiem abans, només es poden aprendre amb altres. Per això, encoratgem els docents a oferir oportunitats estructurades de treball en equip, perquè els alumnes les desenvolupin. Si volem desenvolupar l'empatia dels nostres alumnes, posem pel cas, caldrà oferir-los situacions de treball en equip en què han d'entendre el punt de vista de l'altre en una situació concreta.

És important que els docents coneguin les dificultats que poden sorgir en aquest procés i que siguin pacients, tant amb ells mateixos com amb els seus alumnes, mentre es construeixen aquestes habilitats. L'aprenentatge cooperatiu requereix temps.

4. El mètode Puzzle, creat per Elliot Aronson (Jigsaw I) i flexibilitzat per Robert Slavin (Jigsaw II), és un mètode cooperatiu àmpliament utilitzat en les aules. Quins són els principals beneficis que aporta a l'aprenentatge i què cal tenir en compte?

L'aportació d'Aronson als anys setanta va ser fonamental per afavorir la integració de la comunitat negra en el sistema educatiu estatunidenc. Va proposar un model d'aula en què l'objectiu didàctic es fragmentava en diverses parts d'informació, i en va assignar una a cada alumne i va crear així un trencaclosques, en el qual tots els alumnes fossin reconeguts i valorats. Slavin va adaptar aquesta idea per fer-la viable en aules amb més alumnes, superant així les limitacions del model original.

Tot i que Aronson esmenta el Puzzle com una tècnica, tots els autors l'hem desenvolupat com un mètode, perquè utilitzem l'adaptació de Slavin, el Jigsaw II. No obstant això, sovint s'ha utilitzat de manera superficial i poc d'acord amb el que es plantejava, sense explotar-ne el potencial. En alguns casos, per exemple, només es divideix la informació entre els *grups d'experts* perquè després els alumnes la reexpliquin als seus companys dels *equips base*, sense anar més enllà. Però, sense dubte, molts docents en fan un ús més interessant.

En primer lloc, garanteixen que el contingut o l'objectiu didàctic es divideixi adequadament en parts, de manera que cada peça sigui imprescindible per a l'aprenentatge global. Això, que pot resultar senzill, no sempre es compleix amb el rigor necessari.

En segon lloc, assignar els alumnes als *grups d'experts* de manera aleatòria no sembla la millor opció. És més beneficiós permetre als alumnes triar el nivell d'expertesa que desitgen o, si el docent ho prefereix, orientar-los cap a grups on oferiran més ajuda. Això permet ajustar millor el nivell d'exigència i l'ajuda pedagògica necessària.

A més, és important garantir que els alumnes dels *grups d'experts* compreguin correctament la informació abans de retornar als *equips base*, i assegurar-se que el coneixement construït és correcte. En el *grup d'experts*, també han de tenir l'oportunitat de preparar l'explicació, no

només per comunicar-la als companys de l'*equip base*, sinó per adaptar-la i ensenyar-la. Això implica proporcionar materials de suport, crear preguntes de comprensió i incloure assaigs en parelles.

Un cop s'ha retornat a l'*equip base*, els alumnes comparteixen i ensenyen allò en què s'han especialitzat, i responen preguntes i resolen dubtes...: estan cooperant per aprendre les diferents peces del puzzle. Fet això és el moment de realitzar una activitat d'aprenentatge o una activitat avaluativa en què utilitzin els coneixements adquirits per abordar una situació problemàtica. Sense fer aquest pas, el resultat es reduiria a una mera exposició de cada part, sense garantir que la resta d'alumnes hagin après el que s'ha explicat.

Com veus, aquest mètode —versàtil i que s'ha emprat amb tot tipus de continguts i edats— requereix que el docent prengui moltes decisions, i posa en joc el seu coneixement professional i ofereix una experiència rica d'aprenentatge cooperatiu.

Figura 2. En el transcurs de l'entrevista a la UAB



5. Al llarg de la seva obra parla sobre *aprensenyar*. Què és i què aporta de bo en una aula?

La paraula *aprensenyar* no és una invenció nostra, però vam trobar que era útil per sintetitzar la idea d'*aprendre i ensenyar* en un sol concepte. *Aprensenyar* representa un esquema explicatiu de com les persones podem *aprendre ensenyant* als altres. La idea va néixer perquè, des de fa uns vint anys, hem estat promovent l'ús de la tutoria entre iguals en els centres escolars. Inicialment, no vam detectar gaire resistència, però amb el temps va quedar clar que molts alumnes, docents i famílies pensaven que l'aprenentatge cooperatiu, i en particular la tutoria entre iguals, només beneficiava els alumnes que rebien l'ajuda, mentre que els qui actuaven com a tutors perdien oportunitats d'aprenentatge ajudant els companys. No obstant això, la recerca ha demostrat que aquesta percepció no és correcta. Als anys setanta i vuitanta, quan es comença a utilitzar la tutoria entre iguals de manera més regular, especialment als Estats Units en l'àmbit universitari, sorprenentment es descobreix que els alumnes tutors aprenien més (sobre el que ensenyaven) que els alumnes que rebien l'ajuda.

Això ens va portar a revisar la literatura i vam trobar que, quan una persona aprèn amb l'expectativa d'ensenyar als altres, el seu coneixement es reforça, fins i tot si al final no acaba ensenyant. La mera expectativa d'ensenyar fa que el procés cognitiu sigui més rigorós. Els estudis també assenyalen que presentar el coneixement davant d'una audiència, fins i tot passiva, incrementa el coneixement adquirit. Però si l'audiència —que en el cas de l'aprenentatge cooperatiu són els companys de l'equip— participa activament, perquè l'alumne que ensenya ajusta els coneixements a les seves necessitats i interessos, i es qüestionen mútuament de forma profunda, les possibilitats d'aprendre ensenyant s'incrementen. Per tant, per garantir que l'*aprendre ensenyant* sigui efectiu, no es tracta simplement que el tutor digui la informació al company, sinó de transformar i ajustar el coneixement i formar preguntes i deixar-se formular preguntes profundes. Fixa't, doncs, que aquest concepte d'*aprensenyar* està present en l'aprenentatge cooperatiu. Pensa en el mètode del puzzle, on demanem a un alumne que aprengui una peça del puzzle per

ensenyar-la als seus companys d'equip. I és rellevant per ajudar a impulsar l'ús de l'aprenentatge cooperatiu venent la idea falsa que només beneficia els alumnes que reben l'ajuda. Si diem que els alumnes aprenen uns dels altres significa que s'ensenyen uns als altres.

Actualment, també estem treballant en diversos projectes que incorporen aquest principi a les aules. Per exemple, a Bikós,⁶ els alumnes creen vídeos didàctics per ensenyar el que han après, sense haver-ho de fer directament davant dels companys, amb l'expectativa d'*ensenyar*. També hem desenvolupat una tesi doctoral en l'àmbit de la música, en la qual els estudiants *aprenen ensenyant* com a codocents en sessions de codocència amb el docent.⁷

En resum, *aprensenyar*—o *learning by teaching*, com en diem internacionalment—és un concepte d'interès creixent perquè explica com els alumnes aprenen ensenyant als seus companys i, per tant, com, en definitiva, pràctiques com l'aprenentatge cooperatiu els està donant oportunitats per aprendre com ensenyar a altres, una competència imprescindible si volem construir una societat del coneixement més democràtica, on tot-hom tingui la possibilitat d'aprendre i d'ensenyar al llarg de la vida.

6. Després de deu anys investigant sobre el *Llegim i escrivim en parella* a través de la tutoria entre iguals, quins efectes principals heu observat en l'aprenentatge i el rendiment dels estudiants?

De fet, ja fa més de vint anys que ho estudiem, quan es va crear el grup de recerca. El GRAI és un grup format tant per investigadors com per docents de primària i secundària, cosa que el fa singular. La tasca principal ha estat molt clara: ajudar mestres i escoles a introduir l'aprenentatge

6 Ribosa, J., i Duran, D. (2023). *Projecte Bikos: Aprendre ensenyant creant videotutorials*. UAB. <https://ddd.uab.cat/record/274691> [Consulta: 3 de setembre de 2024].

7 Vegeu més informació a: Quiñones-Ramírez, F., Duran, D., i Viladot, L. (2023). Co-teaching with high school students for music teaching. *Education Sciences*, 13(10), 972. <https://doi.org/10.3390/educsci13100972>

cooperatiu. Per aconseguir-ho, hem creat programes com *Llegim en parella*, basats en la tutoria entre iguals per al desenvolupament de la competència comunicativa en diverses llengües: català, castellà, anglès com a segona llengua i, fins i tot, eusquera. Més recentment, també hem desenvolupat el programa *Raonem en parella*, enfocat en la resolució de problemes de la vida quotidiana.

Respecte a resultats, hem publicat tesis doctorals i articles, però, tal com assenyales, durant els darrers deu anys hem recollit dades de més de 8.000 alumnes de 58 centres de Catalunya que han participat en el programa *Llegim en parella*.⁸ Hem avaluat els efectes sobre la comprensió lectora i analitzat la interacció dins de les parelles, i hem vist que, amb una guia que vam crear, la interacció millora la fluïdesa i la comprensió lectora, i té un impacte positiu en l'autoconcepte lector dels alumnes.

En la proposta d'interacció abans de llegir un text, l'alumne-tutor planteja preguntes al seu company sobre les hipòtesis del contingut i les possibles dificultats. Això genera motivació per a la lectura. Després, fan una lectura conjunta en què el tutor la modela, oferint referències prosòdiques com pauses, entonació i pronúncia. A continuació, llegeixen conjuntament, i el tutor ofereix suport per ajudar el company a autocorregir-se. Després de la lectura, realitzen activitats de comprensió lectora, com inferències i resolució d'hipòtesis, que ajuden a millorar aquesta comprensió.

Els resultats mostren que, independentment de si els alumnes han fet de tutor o de tutorat, o del nivell en què les escoles han emprat el programa, tots han millorat significativament en comprensió lectora.

8 Resultats publicats a Flores, M., Ribosa, J., i Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>

7. El principi d'isomorfisme pedagògic sosté que la formació inicial de docents ha de fer viure les metodologies que després usaran com a mestres. Tanmateix, en l'ensenyament universitari, factors com les classes massificades, el mobiliari poc adaptat, l'absentisme intermitent o les poques sessions amb els mateixos alumnes en dificulten la pràctica. A més, la manca de sincronització entre l'assignatura i el moment en què realitzen les pràctiques limita la capacitat de posar-les en pràctica a l'escola i reflexionar sobre el seu ajustament.⁹ Tenint en compte les limitacions, és recomanable ensenyar l'aprenentatge cooperatiu a través de la seva pràctica?

Absolutament. En la tradició de l'aprenentatge cooperatiu, fa molts anys que es parla de la necessitat d'un aprenentatge *experiencial*, és a dir, aprendre sobre la cooperació mitjançant la pràctica de la cooperació mateixa. És a través d'aquesta experiència directa que es poden generar canvis actitudinals. Vosaltres, al grup EACoop de la URV,¹⁰ treballeu molt aquest tipus de valors associats a l'aprenentatge cooperatiu. Aquest enfocament no només és perfectament possible, sinó que també és necessari. A més, està estretament relacionat amb la idea de veure el docent com un professional col·laborador.

En el context actual, un dels grans reptes de les facultats d'educació és passar de formar professionals individualistes a formar professionals col·laboradors. En lloc de perpetuar la mentalitat del “cada mestre té el seu llibre” o “cada mestre a la seva aula”, hem de promoure un enfocament més col·laboratiu. Per tant, és imprescindible utilitzar sistemàticament aquestes formes d'aprenentatge cooperatiu a les aules universitàries en la formació inicial de docents.

⁹ Vegeu les entrevistes a Sylvain Connac (<https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>) i a Bruno Robbes (<https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277>), tots dos experts sobre pedagogies cooperatives, per veure el seu punt de vista sobre l'isomorfisme pedagògic.

¹⁰ Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop). Per saber-ne més: <https://eacoop.blogspot.com/p/recerca.html> [Consulta: 29 de juliol de 2024].

En aquest sentit, hem dut a terme dos tipus de treballs finançats per l'ARMIF.¹¹ El primer es va centrar a analitzar quin era el paper del docent i com formar-lo en l'aprenentatge cooperatiu a la universitat. Vam abordar justament la qüestió que assenyaless: combinar la informació teòrica sobre l'aprenentatge cooperatiu amb la seva pràctica directa. També vam posar èmfasi en el rol del docent dins d'una aula cooperativa. Tot això facilita als futurs mestres ajustar millor l'aprenentatge cooperatiu a les seves aules i entendre el rol que haurien d'assumir en aquest tipus d'entorn.

L'altre projecte va consistir a utilitzar la docència compartida entre docents com una forma d'aprenentatge entre iguals, concretament d'*aprenentatge entre docents*. Va provocar un canvi substancial que ha perdurat en un dels pràcticums de la Facultat, introduint la docència compartida. L'objectiu era que els estudiants creessin situacions didàctiques en col·laboració amb un altre docent, en lloc de treballar aïlladament. Aquesta experiència proporciona oportunitats d'aprenentatge compartit i promou la col·laboració entre docents en el futur.

Tenim un repte i és que hem d'avançar cap a un docent molt més col·laboratiu. La seva formació ha de reflectir les competències que volem que els docents desenvolupin, incloent-hi la capacitat de treballar conjuntament. Sense aquestes oportunitats en la seva formació inicial i contínua, no podem esperar que els mestres col·laborin adequadament.

D'altra banda, això subratlla un aspecte important que s'ha estudiat poc: per ensenyar als alumnes la importància de la cooperació, és essencial que vegin els seus mestres cooperant. Mostrar als estudiants la riquesa de la docència compartida pot enviar un missatge molt clar sobre la necessitat de la cooperació en el seu propi aprenentatge.

¹¹ Ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres i professorat de secundària (ARMIF) de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

En els plans d'estudis universitaris, han d'haver-hi assignatures per ensenyar metodologies com les de l'aprenentatge cooperatiu, o aquestes han d'estar integrades dins d'assignatures com Didàctica de la Llengua, Didàctica de les Ciències Socials, etc.?

Les nostres propostes sempre han estat centrades en els continguts. Quan utilitzem el *Llegim en parella* a través de la tutoria entre iguals, treballem continguts específics de llengua. Per a nosaltres, això és indèstria. Per tant, no es tractaria tant de crear una assignatura a part sobre aprenentatge cooperatiu, com de situar-lo, juntament amb altres metodologies actives, òbviament, en les propostes metodològiques de les assignatures. Formar part del pla d'estudis, no només com a eina d'ensenyament, sinó també com a objecte de reflexió sobre la seva utilització en la didàctica concreta. No cal dir que, si diverses assignatures utilitzen mètodes similars —el Puzle, el Grup d'investigació...—, la inversió de temps per explicar-ho als estudiants serà menor i el seu ús més eficient.

Potser és perquè, com deïem abans, la nostra perspectiva sempre ha estat que, quan els alumnes treballen en equip, no només *aprenen a cooperar*, sinó que alhora *cooperen per aprendre*. Això és inseparable. Qualsevol plantejament didàctic ha de considerar què és el que han d'aprendre. Per tant, no es tracta de cooperació en abstracte, on l'important sigui que els alumnes cooperin, sinó d'enfocar-la en els objectius d'aprenentatge.

8. En la formació permanent de docents, des del GRAI fomenteu l'observació entre iguals com a base de la millora de la pràctica professional. Quins beneficis aporta a la pràctica docent?

Hi ha consens en què cal promoure el desenvolupament professional docent i crear situacions en què els docents puguin aprendre tant com sigui possible en les escoles i en el dia a dia. De fet, un dels aspectes que més ens satisfà de la feina en els darrers vint anys ha estat contribuir des de la pràctica en aquesta idea a través de la creació d'un sistema de formació docent basat en els principis de l'aprenentatge entre iguals.

A més de promoure l'aprenentatge entre iguals, quan aquests iguals són alumnes, hem fomentat l'aprenentatge entre iguals entre els mateixos docents del centre; així com també hem creat xarxes d'escoles en les quals dos docents de cada centre es formen per usar aquestes pràctiques d'aprenentatge cooperatiu. Fins i tot hem promogut visites entre escoles per observar com altres mestres utilitzen aquestes pràctiques. Aquest sistema de formació de professorat, l'hem anomenat *Xarxes d'aprenentatge entre iguals*. Ha resultat molt interessant, però no ha estat exempt de dificultats. Fa uns anys, la formació en xarxa de centres no era tan comprensible com avui.

D'altra banda, l'enquesta TALIS,¹² de l'OCDE, pregunta als docents — especialment als de secundària— sobre les seves pràctiques i la col·laboració docent. La TALIS especifica el concepte de col·laboració professional docent —entès com a oportunitats per al desenvolupament professional— en quatre tipus d'activitats: la docència compartida o codocència, l'aprenentatge col·laboratiu professional —encara que no acaba de quedar ben definit—, el compartir activitats entre diferents classes o grups i l'observació d'altres companys dins de l'aula. Aquesta última és la menys reportada pels docents, amb només un 19% que diuen haver-la practicat.

En aquest sentit, els resultats del darrer estudi TALIS insten l'Estat espanyol a promoure aquestes formes d'aprenentatge entre iguals, especialment l'observació entre iguals. Al GRAI, en col·laboració amb la Xarxa de Competències del Departament d'Educació, que fan una feina silent però molt sòlida, vam crear un procediment d'observació entre iguals molt senzill i pràctic.¹³

Consisteix a formar parelles de docents disposats a aprendre l'un de l'altre. No es tracta de determinar qui ho fa millor o pitjor, sinó d'aprendre conjuntament. Cada parella decideix prèviament què vol observar, i es crea una petita graella d'indicadors per avaluar allò que es vol observar.

12 *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* / Estudi Internacional de l'Ensenyament i l'Aprenentatge.

13 Visualitzeu el funcionament de l'observació entre iguals a <https://www.youtube.com/watch?v=I-yplex8-hQk> (12 min) [Consulta: 29 de juliol de 2024].

Després de la sessió d'observació, el docent observat reflexiona sobre com ha anat la classe i què hi voldria millorar. Posteriorment, es fa una sessió de *feedback*, on s'estimula un diàleg bidireccional basat en evidències aportades per l'observador, ja siguin anotacions o gravacions. Aquest procés culmina amb un informe personal on el docent observat fixa un objectiu concret per millorar la seva pràctica docent.

Què hem vist fins ara? Hem recollit dades de 400 docents de les Illes Balears i Catalunya, gràcies a una recerca del Ministeri en col·laboració amb Begoña de la Iglesia, de la Universitat de les Illes Balears.¹⁴ Els resultats indiquen que la col·laboració docent mitjançant aquest procediment d'observació pot contribuir a una millora contínua de la pràctica escolar, hi ha una millora en la percepció dels docents sobre la col·laboració a l'escola i hi ha una reducció de les resistències inicials a ser observats o a donar *feedback*.

També hem confirmat que no és necessari tenir una proximitat personal per col·laborar efectivament amb un altre docent. La proximitat es construeix a través d'una interacció positiva i, si el procediment es fa bé, els docents poden aprendre realment l'un de l'altre. Hem identificat episodis de construcció conjunta de coneixement en les sessions de *feedback*, i hem vist com els docents han pogut oferir-se retroalimentació que ha donat lloc a objectius de millora que després han aplicat a la seva pràctica a l'aula.

En resum, hem creat un procediment simple i ajustable dins l'àmbit de l'aprenentatge entre iguals, que permet als docents col·laborar i aprendre mútuament a través de l'observació d'aula i la reflexió compartida.

No li sembla que, tant l'observació entre iguals per a la millora de la pràctica docent com la tutoria entre iguals en l'àmbit de la lectoescriptura, sent pràctiques àmpliament documentades i amb evidències sòlides, ja haurien de ser de sentit comú i habituals?

Sí, estic molt d'acord que tot això forma part d'unes lògiques que es podrien considerar de sentit comú. Però les lògiques del sistema actual no sempre segueixen aquest camí. Si històricament hem creat una

¹⁴ Vegeu informació detallada, amb recursos i resultats a la web <https://www.observacioentreiguals.com/> [Consulta: 3 de setembre de 2024].

lògica en què el professor és un professional individual i l'hem format sota aquesta perspectiva, llavors les pràctiques col·laboratives esdevenen rareses i sovint depenen de voluntats particulars. Ara bé, opino que això està canviant, i cada vegada tenim més clar que el professional ha de ser col·laboratiu.

Deixa'm posar alguns exemples. Un dels principals obstacles de l'observació entre iguals, i que n'expliquen l'escàs ús de què parlàvem abans, és com els administradors dels sistemes educatius entenen l'observació a l'aula. En països com el Regne Unit o Xile, s'avaluen les competències dels docents mitjançant l'observació del docent a l'aula. I, en aquests contextos, els docents sovint es resisteixen a la idea que algú entri a la seva aula, ja que temen que es faci des d'un rol qualificador o de jutge, més que no pas com a col·lega amb qui aprendre conjuntament. Per tant, tot això que forma part del sentit comú es deriva d'una lògica determinada que encara no és imperant dins el sistema.

El mateix raonament es podria aplicar per explicar per què, sabent que els alumnes poden aprendre ensenyant el seus companys, no els oferim més pràctiques educatives que ho promoguim. Potser perquè encara preval que l'única interacció valuosa és la del professor cap a l'alumne, tot i que sabem que està limitada per la dificultat d'una organització de l'aula amb molts alumnes, i tot i que sabem que és una ajuda pedagògica absolutament limitada i amb poques possibilitats de personalització. Persisteix la creença que només és el docent qui ensenya, perquè les lògiques tradicionals de l'ensenyament segueixen dominant. Venim d'un període en què frases com "no hablar en clase", de l'escola franquista, es dirigien a la interacció entre iguals. Per tant, valorar les interaccions i entendre que, si s'organitzen de determinades maneres, poden oferir oportunitats d'aprenentatge, encara forma part de l'agenda de transformació, per desgràcia.

Ens pesa aquesta herència, i moltes decisions bàsiques continuen pensades en aquest sentit, d'una lògica en què el professor és l'únic que ensenya i els alumnes només aprenen del docent. Fins que no canviem aquesta lògica, el potencial de l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu seguirà sent subestimat i poc utilitzat.

9. Cap a on li sembla que ha d'anar la recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu? Què sabem i què hem d'investigar a partir d'ara?

Molts autors identifiquen tres generacions d'estudis en aquest àmbit.

La *primera generació* es va centrar principalment en la comparació entre aprenentatge cooperatiu i altres enfocaments, com l'aprenentatge individualista o competitiu. Els estudis van demostrar que l'aprenentatge cooperatiu no era inferior en termes de rendiment acadèmic, i a més presentava avantatges clars. Destacava per fomentar una cognició més complexa i el desenvolupament d'habilitats socials avançades que no es podien aconseguir amb altres enfocaments.

La *segona generació* es va focalitzar en els mètodes d'aprenentatge cooperatiu, els desenvolupats per Slavin, Aronson, Johnson i Johnson, Sharan... La recerca d'aquesta generació va explorar com aquests mètodes impactaven en diverses àrees curriculars i en l'aprenentatge dels alumnes. Malgrat que aquests mètodes presenten diferències, es conclou que l'aprenentatge cooperatiu requereix una estructura clara i una guia que orienti les interaccions entre els estudiants.

Actualment ens trobem en la *tercera generació*, on l'objectiu és comprendre els mecanismes subjacents a l'aprenentatge cooperatiu. Es tracta d'analitzar els processos interns: quines són les causes i mecanismes que faciliten l'aprenentatge, com interactuen els membres de l'equip, quin tipus i qualitat tenen els diàlegs, com aquestes dinàmiques influeixen en l'aprenentatge, etc. Aquestes recerques per analitzar les interaccions utilitzen dissenys quasiexperimentals més que experimentals, ja que l'ús de grups de control en educació és problemàtic i, de fet, no és necessari, perquè els estudis de primera generació ja van abordar aquesta qüestió.

A més, comencem a explorar el fet d'entendre la complexitat de l'aprenentatge entre iguals quan ens interessem per *l'aprendre ensenyant* que hem parlat anteriorment. Ja som uns quants equips internacionals interessats a estudiar no només com els alumnes aprenen conjuntament, sinó també com s'ensenyen els uns als altres.

D'altra banda, el camp de la recerca en aprenentatge cooperatiu ofereix àrees d'interès addicionals. S'està investigant com la cooperació entre mestres pot influir en la percepció i valoració de la cooperació per part dels alumnes. La idea és crear entorns cooperatius no només entre els alumnes, sinó també en les escoles en general, a través dels mecanismes d'aprenentatge col·laboratiu entre docents.

Això és la quarta generació?

Em sembla que actualment som a la *tercera generació*, però ja hi ha algunes línies de futur que estan emergint i que podrien ser molt prometedores. Per exemple, una altra és que hem estat investigant com les escoles poden aprendre les unes de les altres a través de xarxes de col·laboració. Cada vegada hi ha més xarxes de centres que promouen l'aprenentatge professional entre ells, com ara la Xarxa de Competències que esmentàvem abans. L'enfocament de recerca no es limita només a la interacció entre alumnes o mestres, sinó que s'estén a grups de mestres i entorns educatius en general.

La idea de crear entorns d'aprenentatge compartit entre escoles és molt potent. En el futur, és possible que l'escolarització s'orienti cap a models en què les escoles no només facin ús dels seus propis recursos, sinó que també aprofitin els recursos disponibles en altres escoles properes, com ja comencen a fer algunes. Encara és una idea poc explorada, però estic segur que, a mesura que avanci l'acceptació de l'aprenentatge entre escoles, aquesta pràctica es convertirà en una part important de l'agenda educativa.

10. La proposta educativa actual va de la mà amb l'evidència científica? I, a la llum de la resposta, quines direccions hauria de seguir la proposta educativa en el futur?

Cada vegada hi ha més convenciment que les decisions educatives han de basar-se en evidències, almenys en l'àmbit discursiu. Cal adoptar una pràctica informada. Així doncs, aquests dos aspectes van cada vegada més de la mà.

Ara bé, cal tenir en compte que les evidències han de ser contextualitzades en l'àmbit educatiu. Com han assenyalat molts autors, no existeix una metodologia universal que funcioni en tots els contextos. Per això, és fonamental contextualitzar les evidències utilitzant el coneixement professional dels docents.

En aquest sentit, hi ha tres idees que considero clau:

1. *Promoure la recerca educativa contextualitzada*: És essencial invertir en recerca educativa de qualitat que s'adapti als contextos específics. Fins fa poc, a Catalunya hi havia una manca de recerca educativa més enllà de l'ARMIF.
2. *Crear estructures compartides entre educadors i investigadors*: Hauria de ser una prioritat establir espais on docents i investigadors puguin col·laborar. Al GRAI, per exemple, la integració dels dos perfils ens ha permès orientar l'activitat de recerca a les necessitats dels docents i els centres.
3. *Millorar la divulgació del coneixement*: Existeix un buit significatiu entre la recerca publicada en revistes acadèmiques d'impacte i el coneixement aplicable en el context escolar. Moltes publicacions tenen un impacte científic, però un abast limitat en l'àmbit escolar. Cal promoure una divulgació del coneixement més accessible i rellevant, possiblement a través de mitjans periodístics. Promoure un periodisme educatiu de qualitat és important. Per exemple, si anem al quiosc trobem moltes revistes sobre ciclisme, però cap d'educació. A més, les poques que existeixen estan escrites pels mateixos educadors... Seria com si els ciclistes escrivissin en revistes de ciclisme!

També considero important fomentar el perfil del *docent investigador* incorporant les tasques i els temps necessaris per recollir dades, analitzar-les, reflexionar-hi i investigar. Les xarxes d'aprenentatge entre iguals poden jugar un paper clau en aquest aspecte, permetent als docents reflexionar col·laborativament sobre l'impacte de les seves pràctiques i contribuir a la recerca. Els docents haurien de ser també professionals reflexius i investigadors, i s'haurien d'incorporar en equips de recerca.

Potser això ajudaria a superar el gran divorci existent entre el coneixement universitari i les necessitats escolars. Hem de fer una recerca que respongui als interrogants de les escoles, amb la participació de les escoles, i una recerca amb els docents per als docents.

Finalitzem aquí l'entrevista al Dr. David Duran. Gràcies per les seves respostes i per compartir la seva perspectiva sobre l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu i el sistema educatiu i de recerca.

Moltes gràcies a vosaltres per la feina que feu. Precisament és de les que cal fer. Per tant, moltes gràcies. Ha estat un plaer.

Referències bibliogràfiques i lectures recomanades

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., Oller, M., i Duran, D. (2023). Escrivim en parella a través de la tutoria entre iguals. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 96, 81-90.
- Damon, W., i Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Duran, D. (2016). *Aprensenyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. ICE Universitat de Barcelona i Horsori Editorial.
- Duran, D., i Miquel, E. (2024). Codocència: concepte, formes i millores de pràctiques. *Guix: Elements d'acció educativa*, 508, 10-15.
- Duran, D., i Monereo, C. (2021). *Entramat: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Horsori.
- Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoria entre iguals: de la teoria a la pràctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Duran, D., Corcelles, M., i Miquel, E. (2020). L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent: La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>

- Duran, D., Corcelles, M., i Miquel, E. (2021). Estructures d'aprenentatge col·laboratiu entre docents: Oportunitats de desenvolupament professional docent en el dia a dia. *Guix*, 481, 39-43.
- Duran, D., Flores, M., i Ribosa, J. (2023). Resultados en comprensión lectora de diez años de "Llegim en parella". *Aula de innovación educativa*, 333, 36-42.
- Duran, D., Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E., i Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Horsori.
- Flores Coll, M. (2012). *Llegim en parella. Influència de la tutoria entre iguals en la comprensió i l'autoconcepte lector* [Tesi doctoral]. UAB. <http://hdl.handle.net/10803/120513>
- Flores, M., Duran, D., i Albarracín, Ll. (2016). *(En)Raonem en parella. Tutoria entre iguals per a la resolució cooperativa de problemes quotidians*. Horsori Editorial.
- Flores, M., Ribosa, J., i Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- Grisham, D., i Molinelli, P. (2001). *Cooperative learning. Professional's guide*. Teacher Created Materials, Inc.
- Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>
- Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa*, 35, 9-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>
- Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les "pédagogies coopératives"* [Tesi doctoral]. URV. <http://hdl.handle.net/10803/689820>
- Irigoyen, A., i Connac, S. (2023). L'aprenentatge cooperatiu i les pédagogies coopératives: dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa*, 36, 99-125. <https://doi.org/10.17345/comeduc36.3300>
- Irigoyen, A., i Gauthié, C. (2023). Entrevista amb Bruno Robbes. *Comunicació Educativa*, 36, 9-73. <https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kagan, S., i Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.
- Oller, M., i Duran, D. (Coord.) (2022). *L'observació entre iguals en la Xarxa de Competències: Un instrument per a la millora docent* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I-ypex8-hQk>
- Quiñones-Ramírez, F., Duran, D., i Viladot, L. (2023). Co-teaching with high school students for music teaching. *Education Sciences*, 13(10), 972. <https://doi.org/10.3390/educsci13100972>
- Palincsar, A., i Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Metacognitive Strategies. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pujolàs, P. (2012). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12, 21-37. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/120854>
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*. Octaedro.
- Ribosa, J. (2023). *Estudiants que aprenen ensenyant quan creen materials didàctics per a altres persones. Aprensenyar de forma indirecta en contextos naturals* [Tesi doctoral]. UAB. <http://hdl.handle.net/10803/689914>
- Ribosa, J., i Duran, D. (2023). *Projecte Bikos: Aprender ensenyant creant videotutorials*. UAB. <https://ddd.uab.cat/record/274691> [Consulta: 3 de setembre de 2024].
- Rosselló, M. R., i de la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aiqué.

Topping, K. J., Buchs, C., Duran, D., i van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation*. Routledge.

Torrego, J. C., i Monge, C. (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.

Enllaços a llocs web

EACoop: Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius <https://eacoop.blogspot.com/> [Consulta: 29 de juliol de 2024].

GRAI: Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals <https://webs.uab.cat/grai/> [Consulta: 29 de juliol de 2024].

Observació entre iguals: <https://www.observacioentreiguals.com/> [Consulta: 3 de setembre de 2024].