
CORRESPONSABILITAT EN ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT APRENENTATGE

Jordi Pallàs Duran
FUB
jpallas@fub.edu

Lydia Castany Orozco
FUB
lydiaco@correu.fub.edu

David Garcia Martins
FUB
davidgm@correu.fub.edu

Resumen

A l'assignatura "Educació i contextos educatius" de primer curs d'Educació Infantil s'ha incorporat tot un seguit d'estratègies metodològiques per tal de fomentar la participació activa de l'alumnat i la seva corresponsabilitat en els seus processos d'aprenentatge. Aquestes estratègies busquen, al mateix temps, que els alumnes prenguin consciència que ells han de ser el centre del procés d'ensenyament aprenentatge, que es puguin ficar a la pell dels mestres (la seva futura tasca professional), que visquin la necessitat i el sentit del que estan aprenent i que se n'adonin que aprendre depèn, en última instància, d'ells mateixos. Per tal d'aconseguir-ho, s'ha implicat a l'alumnat en tots els processos de construcció de la mateixa assignatura. Així, a partir de l'explicitació de les competències a assolir en aquesta i de l'anàlisi de programes de la mateixa assignatura impartida a d'altres universitats, els alumnes han participat en el disseny i desenvolupament dels continguts, de la metodologia, i fins hi tot de la seva avaluació. Després d'un complex procés de presa de decisions, de posar en comú idees i estudiar-ne els seus pros i contres, les seves viabilitats..., hem treballat amb diferents estratègies didàctiques per tal de donar forma a les idees consensuades.

Paraules clau: corresponsabilitat, metodologia, implicació

RESPONSIBILITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Abstract

The course "Education and educational contexts" first-year Early Childhood Education has joined a number of methodological strategies to encourage the active participation of students and their responsibility in their learning processes. These strategies seek, at the same time, the students aware that they must be the focus of the process of learning, living the sense of what they are learning and they realize that learning depends ultimately, themselves. To achieve this, students have been involved in all processes of building the same subject. Thus, from the explanation of competencies to achieve this, students have participated in the design and development of content, methodology and evaluation. After a complex process of decision making, to share ideas and studying its possibilities, we have worked together with different teaching strategies to shape the ideas agreed.

Keywords: responsibility, methodology, involvement

Introducció

La teva neurona de contextos et diu:

tingues idees
apassiona't
imagina
canta
balla
salta
sigues un amb els altres
experimenta
observa
il·lusiona't
toca
crea
comparteix
gaudeix
prova-ho
sense por
somia
abraça
arrisca't
diverteix-te
relaxa't
intenta-ho
debat idees
torna a ser infant
entusiasma't
reinventa't
reprèn
viu la teva pel·lícula
realitza els teus projectes
sent que ets especial

reinventa l'aprenentatge¹

“Crec que darrera d'aquesta assignatura s'amaga una forma d'entendre l'educació molt peculiar, si més no s'allunya moltíssim de l'educació que nosaltres hem rebut fins ara. Potser és per això que els primers dies caminàvem entre la incertesa i l'excitació que això suposa. Penso que aquesta assignatura ens ha fet reflexionar a tots; més que l'assignatura i el contingut d'aquesta, ens ha fet

¹ Aquestes són les idees que apareixen en el vídeo resum de l'assignatura (que es pot veure al facebook de la FUB: <http://www.facebook.com/video/video.php?v=1912992977013&oid=203057643065434&comments>), basat en el vídeo “Recrea la teva vida.”: <http://www.youtube.com/watch?v=bVMgCM8Y7hg>

pensar la metodologia utilitzada”. Adriana Prades.

En una programació basada en competències es produeix un gir copernicà en la centralitat del procés educatiu. Dels continguts com a centre es passa a l’alumne com a eix vertebrador. Es deixa de pensar quins són aquells continguts que ha d’assolir l’alumnat per incidir en quines coses ha de fer l’alumnat per tal d’arribar a ser competent. Ja no es tracta només d’assolir uns continguts, moltes vegades memoritzats per tal de superar una prova puntual, l’anomenat aprenentatge bulímic, sinó de programar tot un seguit de situacions d’aprenentatge que permetin assolir un seguit de coneixements i de mobilitzar-los per a resoldre situacions reals.

Plantejar el procés educatiu en aquests termes implica repensar el paper del docent, el paper de l’alumne, la metodologia, les activitats a desenvolupar i l’avaluació. És a dir, implica replantejar de cap a peus la manera com hem après i generar nous models més flexibles que permetin l’adquisició, el perfeccionament i el desplegament d’aquestes competències.

Algunes idees clau en aquesta visió del procés d’ensenyament aprenentatge són:

Passar d’un aprenentatge memorístic i passiu a un de relacional i actiu.

No programar uns coneixements a adquirir, sinó dissenyar situacions d’aprenentatge que facilitin l’adquisició de complexes competències.

Entendre que per aprendre cal equivocar-se i que hem de ser capaços d’aprendre dels nostres errors. No es tracta només d’aprendre fent (“learning by doing”), sinó d’adquirir una consciència crítica sobre les coses que fem.

No només aprenem en els contextos reglats, pel que cal un tipus d’aprenentatge que combini el millor de l’aprenentatge formal, del no formal i de l’informal.

No només aprenem de les persones que saben o dels “savis”. Podem aprendre per nosaltres mateixos i també aprenem quan parlem amb els altres (aprenentatge dialògic), aprenent de les seves aportacions i posant a prova el que nosaltres pensem davant d’altres punts de vista.

Les persones aprenem no perquè se’ns trasmeti informació, sinó perquè construïm la nostra versió d’aquesta.

Sedimentem els nostres aprenentatges quan els hem d'explicar a d'altres, per la necessitat de tenir-los clars i resoldre els dubtes que puguin sorgir en els altres.

Aprenem més d'una bona pregunta que d'una resposta. Una pregunta ens qüestiona, ens interpel·la, mobilitza les nostres neurones i ens obliga a la cerca i a la participació activa.

Plantejament de l'assignatura i primers passos

“Ahir vaig fer classe als meus companys de la universitat, i encara estic emocionat d’haver-ho fet. Això ha estat el resultat d’un projecte d’aprenentatge significatiu de l’assignatura d’Educació i Contextos Educatius. És amb aquesta experiència amb la que vull fer el meu primer article al bloc i amb el que vull donar gràcies al meu professor. Un professor que realment ens ha fet partíceps del nostre aprenentatge, i que s’ha atrevit a fer-nos veraders protagonistes d’aquest fins a les últimes conseqüències, i això també vol dir passar certs moments de crisi a l’aula que, malgrat tot, ens han fet créixer com a persones”².

Per tal d’aconseguir els punts anteriorment esmentats, la planificació de l’assignatura “Educació i contextos educatius” de primer curs d’Educació Infantil no era un programa³ de continguts tancat. Tampoc era un programa basat en uns continguts al que se li havien afegit un seguit de competències (cosa que acostuma a passar). En canvi, la planificació tenia marcades un seguit de qüestions a posar sobre la taula i a debatre i discutir amb els alumnes.

Heu vist quines són les competències que heu d’assolir un cop finalitzada l’assignatura? Com ens ho hem de fer per adquirir-les? Quins continguts ens permetran fer-ho? Només aquests o altres també ho farien? A totes les universitats treballen els mateixos continguts per assolir aquestes competències? Adquirir competències té a veure amb el què treballem o amb com ho treballem? Podem construir i portar a terme entre tots el nostre programa de l’assignatura? Com ho hem de fer? Què hem de tenir present?

De forma similar a la que Santos Guerra (2007, 133-156) evidenciava les contradiccions que hi ha en el sistema universitari, amb l’ajut dels seus alumnes, la idea era plantejar fins a quin punt les

² Comenta el David Casas en el seu blog <http://ambullsdemestre.blogspot.com/>

³ Tot i que n’hi hagués un per qüestions de requeriment oficial i institucional.

alumnes poden ser agents actius en la decisió, disseny i desenvolupament del seu propi procés d'aprenentatge. Tot i que el context sigui molt diferent, els plantejament de Paulo Freire (1970) són un exemple, no només d'empoderament, sinó de presa de consciència de com són i com haurien de ser els processos d'aprenentatge. En aquest sentit, el plantejament de l'assignatura ha intentat qüestionar les inèrcies viscudes en les seves trajectories d'aprenentatge acadèmic a través de l'experiència d'un model diferent, que no només provingués de la teoria. Si és cert que no ensenyem com ens diuen que ho fem, sinó com ens han ensenyat a nosaltres, es fa necessària la vivència del procés, amb tots els seus pros i contres. Com planteja Frato⁴ "L'experiència i la vivència és el que forma, no la transmissió de coneixements".

Un cop les cartes boca amunt i plantejat el repte de la implicació i responsabilitat en la construcció del propi camí a recórrer, calia desfer-se d'aquesta pesada motxilla pedagògica viscuda on l'alumnat sempre ha estat un agent passiu i receptor del que d'altres, podríem suposar amb bona fe, havien decidit per ells sobre què i com havien d'aprendre. Així els alumnes es troben amb l'interrogant: Jo puc decidir què he d'aprendre? Puc plantejar què aprendre a l'assignatura?

En els temps que corren, on l'agència sobre la decisió és molt evident amb el comandament a distància sobre la TV o la llibertat que tenim per decidir què volem visitar de l'infinitat de possibilitats que ofereix Internet, aquesta agència i capacitat de decisió sembla completament negada en els contextos educatius.

Establint un símil, podríem dir que actualment ja no només tenen la possibilitat de decidir quina pel·lícula anar a veure al cinema. També poden escriure el seu guió, quedar amb els seus amics, gravar-se amb una càmera de vídeo o amb el mòbil i penjar-lo al Youtube. Qualsevol, amb uns mínims recursos, pot escriure, viure, difondre i compartir la seva pel·lícula. El plantejament de l'assignatura volia oferir la possibilitat que ells poguessin decidir, en la mesura del factible, quina pel·lícula volien crear i viure.

Si volien fer la seva pel·lícula, què els calia saber? Què havien de fer? Potser veure altres pel·lícules. Però la mirada ja no era la d'un simple espectador, sinó la del que es fixa en el guió, el que està atent al vestuari, el que analitza els moviments de càmera, el que intenta posar-se a la pell

⁴ Entrevista a La Revista de Blanquerna. Núm.24, pàgina 12.

del director per entendre què era el que pretenia aconseguir. Per això, la primera cosa que van fer va ser buscar i analitzar programes de la mateixa assignatura d'altres universitats. Això ens va permetre dues coses. Per una banda, constatar que unes mateixes competències es podien assolir treballant continguts diferents i amb metodologies diferents i, per altra banda, ens permetia veure com d'altres "directors" havien pensat com portar a terme la seva pel·lícula. Això els va obligar a pensar quines són les coses realment importants a aprendre i plantejar-se quina era la millor manera per aprendre-les, dues de les qüestions cabdals que tota futura mestra haurà de plantejar-se. En última instància i des de la perspectiva docent, no era tant important quins fossin els temes que volien indagar com treballar la formació del criteri, a través de la cerca, el debat i la discussió amb els altres sobre les raons de la importància d'aquests i no d'altres temes. En aquest moment del procés, la feina del docent va ser supervisar la presa de decisions per tal que els temes escollits a treballar pels alumnes tinguessin cabuda dins el marc de l'assignatura i no es solapessin amb el treball que es desenvoluparà en altres assignatures.

Cal destacar dos aspectes de fons que calia tenir presents en aquest moment del procés. Per un costat, la gestió del canvi d'expectatives de l'alumnat, que va fluctuar entre una primera sensació de certa "sorpresa", "expectació", "temor", "tensió" davant la nova realitat, davant d'allò desconegut, cosa que va provocar, inevitablement, diferents comportaments que anaren des de l'immobilisme (tractar de seguir com fins ara) fins al canvi per adaptar-se a la nova realitat. I per l'altre costat, evitar que els alumnes triessin simplement per afinitat a un tema i no pensant en la necessitat o oportunitat que pot suposar abordar altres temes interessants que en un principi poden semblar menys agradables de treballar. Interès personal, adequació al marc de l'assignatura i interès formatiu eren elements a equilibrar per tal de donar resposta a les seves inquietuds i, al mateix temps, a l'encàrrec que l'assignatura havia de complir dins el marc dels estudis.

El procés de discussió i debat sobre aquest punt no va resultar gens senzill. Si ja costa posar-se d'acord entre 2 ó 3 professors d'una mateixa matèria, mirar de fer-ho amb 80 alumnes no va resultar més senzill. Els debats assemblearis, inspirats en les propostes de A. S. Neill a l'escola de Summerhill, intentaven tenir en compte la veu de tots els alumnes. No sempre s'ha pogut fer tot el que s'ha proposat, però sí que totes les idees proposades van ser escoltades i discutides, tractant de reconèixer el valor de totes les persones i les seves aportacions, vetllant i decidint en funció del interès general del grup.

“Estem parlant de la confiança que ha de tenir el professor vers als seus alumnes. Si no confien amb el que som difícilment podrem portar a terme qualsevol cosa amb confiança amb un mateix, sempre quedarà el dubte. Pensem quan un infant aprèn a caminar, l’adult ha de permetre que l’infant caigui, d’aquesta manera aprendrà, ha de confiar en que és capaç de fer-ho, li ha de donar confiança i creure en ell, d’aquesta manera l’infant creix. Doncs el mateix ens ha passat a nosaltres, hem estats reconeguts i hem pogut créixer. Com deia Saturnino de la Torre a La contra de La Vanguardia “Quan una persona és reconeguda, creix”. Lydia Castany.

Desenvolupament del curs

“Nosaltres érem dos grups que partiem dels nostres treballs que varem elaborar en el primer semestre, però a l’hora de llegir el treball de l’altre grup i ells el nostre, varem veure que moltes coses que havíem abordat eren diferents. I no era què estés malament, sinó què cada grup es va centrar en unes coses i no en unes altres. Potser d’això era del que es tractava, que de dos treballs complementaris del mateix tema, poguéssim elaborar una sessió entre tots, on els nostres companys poguessin aprendre tot allò que els dos grups, conjuntament amb el mestre, ens sembles més important”. Carolina Esteve.

Finalment, un cop consensuat els temes a treballar es va proposar, per part del docent, la següent forma de desenvolupar-los. Cada 3 persones formarien un grup i dos d’aquests grups s’encarregarien d’investigar sobre un tema, per tal de convertir-se en “experts” d’aquest. La informació que cercaven s’havia de filtrar i reorganitzar per tal de construir un discurs crític i reflexiu. Les fonts eren tan variades com els temes: llibres, pàgines web, documentals, entrevistes a especialistes, visites a escoles... per aprofundir sobre intel·ligències múltiples, projectes educatius de ciutat, educació no formal...

Tota aquesta informació havia de donar forma a dues coses: per una banda, un treball escrit, on es desenvolupés tot allò après sobre el tema i; per l’altra banda, la planificació d’una sessió que, lluny de ser una mera exposició dels continguts desenvolupats en el treball, es plantejés quines coses havien de fer les companyes per assolir els continguts més importants d’aquest tema. La planificació d’aquesta sessió implicava el disseny d’una sessió presencial de 2 hores i mitja i 4

hores de treball no presencial, que podia donar-se abans i/o després de la sessió i una avaluació sobre els continguts treballats. Com planteja Santos Guerra (2007, 133), la participació exigeix no només actituds, sinó estructures de participació. Així, per a plantejar aquest treball, els alumnes disposaven d'un espai al moodle per a penjar recursos pels company, proposar-los activitats i discutir i ampliar els continguts de la sessió a través d'un fòrum.

“Vull mostrar la rellevància d'un company que ens ha acompanyat tot el camí. Ell no és ningú, però a l'hora som tots. Estic parlant del fòrum. El fòrum m'ha ajudat a veure les coses amb els ulls dels altres. Moltes vegades m'ha sorprès, inclús he arribat a pensar, si havíem estat a la mateixa classe. Com pot ser que ens quedem amb detalls tan diferents? Però la diferencia és una font d'aprenentatge i de valors (empatia, tolerància, solidaritat, cooperació, ...)”. David Garcia.

Dotar a les alumnes de la responsabilitat de fer-se càrrec de la planificació de les sessions, dels recursos, de les activitats i de l'avaluació de les companyes, implica un treball molt més gran de tutoria, per tal de supervisar el procés i les propostes finals. En aquest sentit, es va fer signar un pacte de compromisos amb la finalitat d'entendre el compromís de la seva implicació envers el propi aprenentatge i el de la resta de companys. A més d'aquests pactes inicials es van fer constants tutories individuals i en petit grup. Quan les alumnes van assumir la seva responsabilitat van mirar d'assegurar-se de la idoneïtat de les decisions preses, pel que a més de les tutories obligatòries, les alumnes van venir de forma espontània per tal de resoldre dubtes, compartir recerques o inquietuds.

Tot aquest treball implica un altre posicionament per part del docent. D'expert en la resposta es passa a expert de la pregunta, d'estar davant de les alumnes es passa a estar al seu costat. Aquesta recol·locació modifica la relació amb l'alumnat i la qualitat de la relació educativa resulta fonamental per establir un clima de confiança i d'implicació. Entendre que tots estem en el mateix vaixell i que hem de remar en la mateixa direcció pot costar sense haver establert aquest clima propici. Un clima que comença amb les relacions que s'estableixen entre els propis estudiants, que han de fer pinya tot creant un sentiment de pertinença, de comunitat, de col·laboració, en el fons, de ser un amb els altres. Aquest sentiment s'ha d'extendre a la relació amb el docent i ell ha de ser el que propiciï que això pugui tenir lloc.

Per aconseguir aquest clima es va partir d'una actitud oberta i propera, que facilités la comunicació dins el respecte, i es va concretar en petites accions, com tractar de convertir l'espai classe en una

àgora estètica i poètica, on hi tingués cabuda l'expressió d'idees, d'emocions i vivències. En el fons, es tractava de portar la vida dins l'aula. Cançons per obrir els temes a treballar, poemes per cloure les sessions, imatges suggerents per reflexionar, evocar, compartir...

I aquest clima facilitava la participació en una metodologia activa que bevia d'activitats grupals, de sessions de cinefòrum, de diàlegs amb invitats experts, de lectures compartides, de debats i de dinàmiques com roleplayings, proposades en el primer quadrimestre pel docent i plantejades per l'alumnat en el segon.

Per acabar de donar sentit a les pràctiques proposades, calia assegurar-nos que el que estàvem treballant tenia la incidència que es buscava. Per tal de ser justos amb la complexitat del procés viscut, calia una avaluació que no només tingués present el punt de vista del docent i pogués fer, al mateix temps, participi i corresponsable a l'alumnat.

“ L'avaluació ha estat un ingredient clau per poder ser conscient del que hem après, el que ens falta per aprendre i el més important de tot, ser conscient dels nostres propis errors que ens permetran seguir avançant. Com deia Confuci “Aprender sin reflexionar es malgastar la energia”. Haver d'avaluar als nostres companys ens ha exigut ser crítics per oferir oportunitats als nostres companys per a que puguin evolucionar. Tot i que pugui semblar més senzill veure els errors dels altres no resulta tan còmode haver de dir-los allò que han fet malament, havent de separar el companyerisme de la justícia, i encara que les nostres crítiques cerquessin les seves possibilitats de millora.

Les nostres mirades s'han entrecreuat amb les del professor per tal d'oferir una visió més objectiva i rica sobre els nostres processos d'aprenentatge”. David Garcia i Lydia Castany.

Com si d'un vaixell a alta mar es tractés, l'assignatura ha tingut en compte tres punts de vista per tal de triangular la informació i situar els nostres aprenentatges: el del professor, la de les companyes i el nostre propi. Aquestes mirades s'han centrat majoritàriament en reflexionar sobre els passos que donaven les alumnes, avaluant les actituds, el que s'ha après, com ho han après i el grau de profunditat en l'assoliment dels aprenentatges. L'actitud darrera aquestes avaluacions era la d'exigència amb un mateix i amb els altres, tenint present que els aprenentatges d'uns incidirien directament en el dels altres i viceversa.

L'avaluació és un procés que ens ajuda a situar els alumnes, per donar pistes sobre què han après i sobretot, per informar sobre què els cal encara aprendre. Com planteja Hernández (1997), l'avaluació ha de fer *“posible a los docentes pronunciarse sobre los avances del alumnado y a éstos contar con puntos de referencia para situarse sobre dónde están, dónde pueden llegar y lo que van a necesitar para eso”*.

Passar de ser la persona avaluada a tenir la possibilitat d'avaluar als companys i a un mateix és el primer pas per assolir una mirada crítica que ha de permetre que, el dia de demà, cada una en la seva classe, puguin reviure i revisar el que han fet i millorar les seves actuacions. Només la llum del propi judici els obrirà les portes al coneixement i al constant creixement.

Per últim, però no menys important, calia pensar en una comiat que intentés reflectir el procés viscut, tot reorganitzant l'experiència viscuda. Així, l'edició dels vídeos de totes les sessions impartides per elles formant una petita pel·lícula va ser una forma emotiva de donar valor al seu esforç i al treball desenvolupat al llarg del curs. Quan va sortir la possibilitat de poder explicar aquesta experiència en format comunicació al congrés em va semblar que les mateixes alumnes també havien de poder col·laborar en la redacció del text i en la seva presentació. Posant altre cop a les alumnes i els seus aprenentatges en el centre, es va obrir un fòrum perquè totes les alumnes poguessin reflexionar sobre el curs i algunes ajudessin a la confecció final d'aquest text. Ara ja només falta que li puguin posar veu.

Conclusions

A diferència dels altres punts, aquest no el començarem amb la veu de les estudiants del curs sinó que seran les seves reflexions les que ajudaran a tancar i a fer valanç de tot l'exposat en aquestes línies i viscut durant el curs. Si la qualitat de l'ensenyament es troba en l'aprenentatge (Bain, 2006), han de ser les alumnes, amb els seus aprenentatges, les que valorin el que han viscut.

“El que ens emportem de l'assignatura va molt lligat a la percepció de cadascú. A mi m'ha semblat que l'assignatura era com un meló. M'explico: Hi ha molts tipus de meló (al igual que

percepcions), però només a l'estiu (final de curs) és quan de veritat el pots assaborir. Potser el meló no li agrada a tothom, però el que és segur és que fins que no l'obres no saps si està bo i prou madur. Això és el que ens ha passat a nosaltres, fins que no hem exercit veritablement com a protagonistes, al peu del canó, no hem pogut comprovar si el meló (nosaltres mateixos) estàvem prou madurs.” David Garcia.

“A mesura que anaven passant les classes estava més sorpresa de tots els continguts que anava aprenent i que a més, despertaven la meva atenció i reflexió davant totes les situacions del meu dia a dia a l'escola. De totes maneres, el que més m'agradava era saber que hi ha una millor manera d'enfocar l'educació i que confiaven en nosaltres per educar, que teníem la possibilitat de canviar el concepte de mestre, d'educació i d'alumne, no només des de la teoria, sinó també des de la pràctica”. Meritxell Vidal

“Iniciar aquesta assignatura ha estat com obrir una caixa tancada: primer la curiositat de saber què hi ha dins i després, obrir-la tot imaginant mil possibilitats que poden esdevenir infinites. Cadascú de nosaltres hem expressat coneixements propis (establint diàlegs, debats, fòrums...) formats per les experiències i moments viscuts. Hem aportat pensaments i maneres de veure i afrontar la vida únics, fruit d'un trajecte personal. Durant el transcurs del curs, cada persona ha anat adquirint diferents coneixements, que hem rebut de la resta i hem anat creant un calidoscopi personal.

A l'aula hi ha hagut predisposició de tots, però primerament per part del professor que ha dipositat la confiança en una metodologia participativa, on la retroalimentació (donar i rebre) n'ha estat la clau. A més ha cregut en nosaltres, i perquè no dir-ho, ens ha fet sentir especials en veure que el professor n'esperava alguna cosa. És a dir, ha creat unes expectatives sobre nosaltres i això ens ha arribat i penso que ens ha proposat un repte que hem acceptat. Hi ha hagut moments complicats i poc agradables, però d'això també n'hem après.

Els alumnes hem esdevingut persones actives, especialment durant el segon semestre que hem agafat el timó del vaixell per dur a terme les sessions sobre els temes escollits. Vull destacar que ha estat una metodologia en què l'emotivitat ha vibrat tot sovint dins nostre i això ha fet que l'aprenentatge fos significatiu per a tots nosaltres. Que les coses no succeïssin perquè sí. Penso que aquesta assignatura ens ha fet unir com a grup. El fet que em posi a recordar sessions i els coneixements adquirits com a una experiència que em fa

remoure els sentiments, penso que es dona en comptades vegades en el món educatiu. Així doncs, gràcies a tots!

Aquest ha estat un viatge conjunt en el què entre tots hem anat traçant el camí cap a l'aprenentatge". Laia Latràs.

"Si des de finals de maig miro enrere fins a mitjans de setembre... puc veure que aquesta assignatura m'ha proporcionat moments importants per al meu aprenentatge com a futura mestra i com a persona.

-Hem tingut espais per compartir opinions amb els companys tant a classe com al fòrum.

-Se'ns han fet propostes que trencaven els nostres esquemes a les que hem intentat donar la millor resposta com a grup (lip-dup, no-lip-dup, que si ens avaluem entre nosaltres, que si no...).

-Hem assumit la responsabilitat de fer arribar als companys la informació dels temes de la manera més encertada possible. Posant-nos en el lloc dels alumnes, però també en el lloc del mestre, hem format part de la construcció de coneixement en el nostre primer any de carrera!

Amb totes aquestes coses hem jugat, hem rigut, hem saltat, hem passat nervis, ens hem enfadat, hem improvisat talls publicitaris, ens hem emocionat i hem aplaudit sense fer soroll!!!! Aquestes experiències ens han aportat coses positives, hem après i hem crescut com a grup.

Penso que té molt mèrit arriscar-se a pregonar amb l'exemple, si volem uns infants participats actius en el seu procés d'aprenentatge, per què no comencem per nosaltres mateixos? Una altra educació és possible!" Encarna Cantón.

"Crec que és molt important que el docent demani als seus alumnes què volen aprendre, com ho volen aprendre, què esperen del mestre... fent això ja involucres als alumnes a l'assignatura, i fa que aquesta sigui més dinàmica, engrescadora i significativa. Hem compartit coneixements, hem rigut, ens hem emocionat, hem jugat, hem patit, ens hem enfadat i ens hem cohesionat, hem après i hem descobert, hem conegut i hem observat... Dir que sembla increïble poder aprendre així a la universitat, però és possible si alumnat i docent van units". Núria Valdés.

"Després d'uns quants dies, he trobat unes paraules per definir el que ha estat el curs des del meu punt de vista:

Construir coneixements junts, compartir experiències, adquirir aprenentatges significatius,

reflexionar sobre les coses i l'importància de la llibertat d'expressió.

Això ens ha ajudat a ser més autònoms, a tenir criteri propi, a sentir-nos més segurs dels nostres aprenentatges i sentir una gran motivació per aprendre més i més.

M'agradaria que en el congrés poguéssim transmetre aquests valors que hem après, i animar-los a lluitar per una educació eficaç i digne pels alumnes. No hem de fer de l'educació una competició de poders per veure quin país té millors resultats, sinó treballar tots els països com un gran equip i millorar-la a partir dels intercanvis d'informació i d'experiències de cadascú per construir una educació de qualitat i no de quantitat.

Penso que d'aquesta manera podem fer un gran canvi entre tots, tant en l'educació com en el món.”

Lucia Abad.

Bibliografia

Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Universitat de València.

Benito, A. Y Cruz, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla. MCEP.

Santos Guerra, M. A. (2007). Epistemologia genètica i numismàtica o l'hàbit absurd de la còpia.

Casamayor, G. (Coord.). *Els “trucs” del formador*. Barcelona: Graó.

De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

VVAA. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.