

Els aprofitats com un dels elements de distorsió de l'eficàcia pedagògica dels grups de treball entre estudiants¹

Josep M. Masjuan²
Marina Elías

INTRODUCCIÓ

L'entrada de la universitat espanyola a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), a partir de la Declaració de Bolonya, ha significat la introducció dels European Credit Transfer System (ECTS) que regeixen la comptabilitat de les hores dels estudiants per a superar els graus. En el nostre context, les autoritats polítiques i acadèmiques han considerat necessari introduir canvis en les metodologies pedagògiques per a realitzar una docència més centrada en l'estudiant. Els canvis metodològics que s'han anat introduint són dispars segons les universitats, facultats i fins i tot titulacions, però en el context de Catalunya es poden observar tres elements comuns: avaluació contínua, reducció de classes magistrals i treball en grup³. El treball en grup és tractat com un element clau perquè és una de les demandes destacables que ha comportat el procés de Bolonya, sobretot a través dels competències transversals.

Aquest article forma part d'una recerca més àmplia en curs sobre els factors que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris tenint en compte tant els condicionants de la institució (qualitat de l'ensenyament, recursos, integració a la universitat.) com les capacitats i actituds dels individus davant de la titulació escollida.

La recerca contempla dues parts ben diferenciades. En la primera, fonamentada en mètodes de recerca qualitatiu, s'ha entrevistat als responsables de les titulacions, al professorat de dues matèries de cada una de les 10 titulacions escollides en quatre universitats de l'àrea de Barcelona i a 8 estudiants de cada una d'aquestes titulacions. En la segona part es pretén passar un qüestionari a una mostra d'estudiants de cada una de les titulacions quan estan a la meitat dels seus estudis. Aquest qüestionari s'ha elaborat a partir de la informació recollida en la primera part i les aportacions teòriques d'altres recerques entorn a aquest tema.

L'objectiu d'aquest article és abordar la presència dels aprofitats (free-riders) en els treballs de grup entre estudiants, les reaccions dels altres estudiants davant del fenomen, i les conseqüències que té de cara el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Les dades analitzades parteixen dels discursos dels estudiants sobre el tema a partir de l'anàlisi de les entrevistes les quals ha estat contextualitzades a partir de la informació secundària i de la donada pels responsables de la titulació.

¹ Aquesta recerca forma part del "Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica" (CSO2008-02812) finançada pel Ministeri Espanyol de Ciència e Innovación, la qual porta per títol "Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria".

² Els autors formen part del GRET, Grup de Recerca Educació i Treball de la Universitat Autònoma de Barcelona. La versió escrita d'aquest article ha estat reelaborada i discutida amb la resta de membres del GRET que participen en aquesta recerca: Lidia Daza, Albert Sanchez i Helena Troiano.

³ És evident que hi ha diferències entre titulacions respecte de la implementació del Procés de Bolonya i els efectes que generen en l'aprenentatge dels estudiants, matisacions que s'esmenten al llarg de l'article

Així doncs, en el primer apartat es fa una anàlisi de la bibliografia rellevant sobre el tema, en el segon es detalla la metodologia, en el tercer es presenten els relats més rellevants dels estudiants classificats per perfils, i en el quart es fa la discussió dels resultats.

L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

La integració dels estudiants a la universitat

En una recerca recent realitzada al Regne Unit (Richardson i Edmunds, 2007), els autors han confirmat una vegada més que les variables individuals, llevat de les capacitats, expliquen relativament poc de les diferències en els aprenentatges dels estudiants universitaris. Amb les seves pròpies paraules:

“The relationships between, on the one hand, a reconstructive conception of learning and a deep approach to studying and, on the other hand a reproductive conception of learning and a surface approach to studying are sufficiently strong to support Vermunt's (2005) position that these constitute distinct learning 'patterns' or learning 'styles'. Nevertheless, the relationship between these learning patterns and student's personal change and development at university are remarkably weak'. (Richardson i Edmunds, 2007).

Semblants resultats havia assolit en el nostre context M. Elias (2009) en la seva tesi doctoral i per aquesta raó, els objectius de la recerca, que està en la base d'aquesta comunicació, es varen ampliar tenint molt més en compte variables sociològiques lligades al context social, en definitiva, els processos d'integració dels estudiants a la universitat, entre els quals la pràctica del treball de grup, metodologia pedagògica que pot rendibilitzar les hores d'estudi individuals i al mateix temps assolir indirectament més integració col·lectiva.

La importància de la integració social a la universitat com un dels factors que condicionen l'èxit o el fracàs dels estudiants universitaris han estat mostrades per diferents autors, entre els quals es destaquen els següents: (Volkwein et al, 1986; Tinto, 1999; McInnis, 2002 entre altres).

En el nostre context són particularment rellevants les contribucions d'E.Villar de la Universitat de Girona (Villar, 2006, Villar i Font-Mayolas, 2007, Villar i Albertin, 2010, Elias, quin?? en premsa) sobre el capital social a la universitat, i el procés d'adaptació dels nous estudiants. i amb dades d'aquesta mateixa recerca s'ha presentat una comunicació a un congrés (Elias, et al, 2010).

Fet i fet, tots aquests autors sustenten que la integració social es produeix:

- quan els estudiants tenen experiències positives de relació amb els altres membres de la universitat.
- quan perceben un compromís institucional amb el seu benestar.
- quan perceben la congruència entre la missió i els objectius institucionals i les accions dels membres de la universitat.
- quan experimenten què hi ha un grup d'estudiants amb qui establir relacions socials significatives.
- quan la institució posa els recursos humans i materials necessaris per al seu desenvolupament acadèmic i personal.

Des de la sociologia cal destacar també els autors que han evidenciat la importància de les diferències de classe social com un dels elements que poden condicionar el rendiment acadèmic i la integració social dels estudiants, entre els quals destaca

Boudieu (1964) Boudon, 1973) la seva escola, així com els temes lligats al grup de referència i a la privació relativa, vinculats a l'obra de Merton (1956) i Runciman (1966) i Gambetta (2007).

El treball de grup com un factor d'integració acadèmica i social

El treball de grup com a eina d'aprenentatge en l'ensenyament preuniversitari ha estat present des dels inicis de la pedagogia activa a finals del segle XIX a partir de les aportacions d'autors clàssics com Dewey, Montessori, Decroly, Freinet etc. En el món de la recerca psicològica les aportacions de Kurt Lewin (1952) han estat molt rellevants.

En el sistema educatiu és evident que hi ha elements competitiu com les notes o les oposicions, treball individual com en l'estudi o la reflexió personal, però com en tants altres aspectes de la vida social la cooperació és una de les bases del progrés a través dels jocs de suma positiva (Wright 2005). [La recerca en equip ha mostrat la seva eficàcia en els millors centres de recerca del món i al mateix sembla que es pot afirmar, en els contextos de l'escola Primària i Secundària, si es porta a la pràctica de manera adequada, Val a dir que la presència dels que s'aprofiten de la feina dels altres sense aportar la part que els hi toca és un fenomen recurrent que genera conflictes en tota mena de grups.](#)

La importància dels grups de treball ha estat estudiada en diferents àmbits de la societat a partir d'aproximacions de diferents ciències socials (Sullivan, 2008). En el camp de l'educació, la universitat ha estat, segurament arreu del món, el nivell educatiu que ha arribat més tard a la utilització d'aquest recurs. En l'actualitat la implementació d'aquesta metodologia està guanyant terreny en el nostre context a partir de l'aplicació de la reforma de Bolonya (Rue, 1991; 2007, Elias, 2010).

Entre els autors de referència actuals s'han de citar als germans David i Roger Johnson (1985) els quals a partir de diferents recerques han fet un esforç de definir en què consisteix el treball cooperatiu en l'ensenyament i quines són les condicions del seu èxit. Al seu torn han produït materials diversos per tal de facilitar el seu ús com a tècnica didàctica.

A partir d'aquestes i altres recerques més recents, de les quals se'n pot trobar un balanç molt interessant en l'article de T. Haggis, (2009), se'n pot deduir que els treballs de grup són una via molt efectiva per a fomentar les interaccions entre companys de classe, la qual cosa té efectes positius en l'aprenentatge dels estudiants i en el seu desenvolupament afectiu i social. (Wilkinson et al, 2000).

Els *aprofitats* en els grups de treball

S'entén com *aprofitat* (*free rider*) aquella persona que treu beneficis de qualsevol bé col·lectiu evitant els costos personals o evadint les contribucions al fons comú.

Des de la tradició de l'estudi dels grups socials per les ciències socials s'ha evidenciat la importància dels membres del grup que no cooperen adequadament, és a dir que actuen com a *aprofitats* (*free riders*). Entre els autors actuals que han fet aportacions a aquest tema es poden destacar entre altres Axelrod (1996), Elster, (2006) i Scharpf, (1997).

Això no obstant el paradigma dominant en les ciències socials que concep la ment humana com una *tabula rasa* i sobredimensiona el paper de la cultura a través de la socialització ha entrat en una certa crisi a partir del desenvolupament de diverses

ciències lligades a l'evolució de l'espècie humana i a l'estudi del cervell. (Masjuan, 2009).

Diverses disciplines, com les neurociències i la genètica conductual, han fet aportacions interessants cap a un nou paradigma però la proposta més útil per les ciències socials s'ha d'atribuir probablement a l'obra de Cosmides, Tooby i Barkow publicada el 1992, complementada per les contribucions del neucientífic Damasio (2010) sobre el funcionament del cervell en qüestions molt rellevants com el paper de les emocions i la presa de decisions. Un interessant balanç de la història d'aquesta problemàtica en les ciències socials i de les propostes del nou paradigma es troba en l'article recent de Lizón (2010), on es visiten els diferents enfocaments de l'explicació en les ciències socials i les possibilitats que obra aquest nou model per resoldre les limitacions del passat

En aquest marc la ment humana no funciona com una *pissarra neta* dotada de capacitats generalistes sobre la qual l'experiència personal i la socialització la van omplint de contingut, perquè seria impossible absorbir, ordenar i actuar sobre la quantitat i la complexitat de la informació del món interior i exterior. La ment humana necessita per funcionar un conjunt de mecanismes neuronals específics adaptats a diverses situacions, que han evolucionat per selecció natural i que estan codificats en el genoma de l'espècie.

Encara que alguns actes de cooperació poden ser calculats racionalment, estan impulsats per emocions seleccionades evolutivament, les quals són percebudes en la consciència com a desigs, a banda de la seva finalitat última vinculada a la supervivència i la reproducció.

Des de la Biologia, Hamilton (1998 i 1964) ja fa temps que va descobrir el mecanisme innat de *l'altruisme familiar* com un factor determinant per explicar en algunes espècies animals, entre les quals la dels humans, les preferències per ajudar els propis familiars sobretot els pròxims i com a conseqüència la necessitat de resoldre a través de normes informals o jurídiques les injustícies lligades al nepotisme.

Una mica més tard, un altre biòleg, R. Trivers (1971 i 2002), ens va mostrar el mecanisme innat de *l'altruisme recíproc*, com a factor explicatiu de la cooperació entre individus per aprofitar els beneficis de la divisió del treball i resoldre de manera adaptativa els problemes de la vida quotidiana com la distribució del menjar, o els riscos de l'obtenció del mateix. Aquest mecanisme està relacionat amb un altre mecanisme complementari que comporta l'emoció d'injustícia i posa en marxa la sanció dels que no cooperen. El càstig més corrent és l'exclusió del grup, quan la mida del grup és petita i permet el contacte cara a cara, però quan la mida del grup és més gran es fa més difícil la sanció directa i per tant les societats han hagut d'inventar les normes jurídiques sancionadores per evitar que l'expansió de l'engany dels aprofitats envaeixi la col·lectivitat. En definitiva l'estratègia cooperativa és més adaptativa que l'egoisme pur sempre que es castigui als aprofitats.

Price, Cosmides i Tooby (2001) han demostrat que es tracta d'un mecanisme punitiu específic diferent del que actua facilitant la cooperació el qual funciona a través de la recompensa.

Des de l'Antropologia evolucionària, Fiske (1991, 2004), partint dels mateixos supòsits i amb el suport d'una àmplia informació de recerca antropològica, ha descobert que hi ha quatre models fonamentals de relacions socials en tota la història de la humanitat,

els quals revesteixen moltes varietats culturals però responen a un esquema psicològic evolutiu únic. Aquest models són: *Comunitat*, (Comunal Sharing), *Autoritat*, (Authority ranking) *Igualtat* (Equality matching): *Mercat* (M) (Market pricing). De cara la temàtica d'aquest article importa especialment el model de *Comunitat i el d'Igualtat*.

Es model de *Comunitat* és un desenvolupament de *l'altruisme familiar* és a dir, una relació d'equivalència, en la qual la població entén que tots els seus membres tenen alguna cosa important en comú, mentre que els forasters són diferents. És un tipus de relació molt pròpia de l'amor, l'amistat, la comunitat ètnica.

El model d'*Igualtat* de Fiske no és altra cosa que un desenvolupament de l'altruisme recíproc ja que es tracta d'una relació que es basa en la igualtat dels que hi participen, els quals es recorden dels favors fets i rebuts en cada context, i els equilibren periòdicament. Amb aquest model s'acostumen a organitzar els equips de treball o d'esport; "ull per ull i dent per dent" és l'expressió de la venjança en aquest model de relació..

Axelrod i Hamilton (1981), han demostrat, a partir de la teoria de jocs, que en un context relativament limitat de persones en el qual les conductes es poden repetir, l'estratègia guanyadora és la que s'inicia cooperant però després respon amb la mateixa moneda que ha posat en pràctica l'altre agent (toquem i toquem, tit for tat). Aquesta estratègia a través de moltes interaccions es generalitza entre la població, és a dir que és el mecanisme que soluciona el dilema del presoner, almenys en determinades circumstàncies.

Darrerament Gintis (2000) ha demostrat que és necessari que també siguin castigats els que no delaten als primers transgressors perquè els grups funcionin.

Segons la proposta de Fiske, que recull les aportacions dels autors citats anteriorment, els actors socials poden usar més d'un model amb un mateix grup de persones segons el caràcter de l'activitat que desenvolupin, per exemple, un grup d'estudiants, que comparteixen habitació en una residència d'estudiants, poden utilitzar el model *comunitari* a l'hora de repartir el menjar a taula, el model *d'igualtat* per pagar les despeses del pis, el model d'*autoritat* atorgant periòdicament la coordinació de la intendència a un dels companys i el model de *mercat* per intercanviar entre ells qualsevol objecte.

El conflicte es genera quan els actors no utilitzen el mateix model en una interacció determinada, per exemple quan en un grup de treball una part del grup actua pensant que es tracta d'un grup d'amics (*comunitat*) mentre que l'altra part considera que es tracta d'un grup de treball que cerca l'eficiència de la cooperació (*Igualtat*)

A partir del desenvolupament d'aquest model Houlde (2004) ha analitzat quines formes pren la confiança, actitud bàsica pel bon funcionament dels quatre models de relacions socials. Segons aquest autor, el model d'*Igualtat*, comporta un risc de coordinació pobre i per tant requereix consistència i previsibilitat entre els cooperadors per ser efectiu, i, el model de *comunitat*, presenta un risc de falsa anticipació, és a dir suposar el comportament dels altres actors a partir de l'empatia i la intuïció que a vegades pot fallar.

B. Oakley (2002), en un article molt relacionat a aquesta problemàtica, proposa una distinció entre els estudiants que anomena "Autoestopistes" (hitchhikers) i els "Patates i sofà" (Coach potatoes). Els primers són barruts i manipuladors i els segons desmotivats i ganduls. Al seu torn destaca una actitud. molt corrent entre els estudiants d'assumir aquest fet sense marcar decididament els límits, resignant-se a

les conseqüències negatives per al grup de les conductes dels aprofitats. Amb bona intenció i fins i tot orientats per una pretesa norma moral, fa notar que aquesta pràctica funciona com un incentiu del seu comportament.

Amb aquest bagatge teòric s'intenta il·luminar les respostes dels estudiants a les preguntes de l'entrevista relacionades amb la temàtica dels *aprofitats* amb la finalitat de comprendre els diferents discursos i d'elaborar indicadors per el qüestionari que servirà per veure l'extensió de cada actitud i conducta entre ells.

METODOLOGIA

Les dades s'han recollit en les quatre universitats públiques de l'àrea de Barcelona (UB, UPC, UAB i UPF), entre les quals s'han escollit 10 titulacions que cobreixen les cinc àrees de coneixement :Ciències, Tècniques, Ciències Socials, Ciències de la Salut i Humanitats. Sense pretendre que els resultats es puguin considerar estrictament representatius, atès els recursos disponibles, ha semblat que podien donar una informació variada prou interessant. Les titulacions escollides són: Arquitectura, Enginyeria de Telecomunicacions, Química, Biologia, Educació Social, Empresarials, Farmàcia, Infermeria, Traducció i Interpretació i Humanitats

En cada una d'aquestes 10 titulacions s'ha recollit informació del context a partir de dades secundàries i d'una entrevista al Degà o responsable de la titulació (Coordinador, cap d'estudis etc.) sobre diferents aspectes vinculats al tema d'aquesta recerca amb especial referència al procés d'implantació de la reforma de Bolonya. També s'han fet dues entrevistes a dos membres del professorat que utilitzen mètodes didàctics diferents.

En aquest article no es fa referència al context perquè el què ens interessa és veure els diferents perfils dels estudiants davant del fenomen dels aprofitats, a partir de dades qualitatives. Val a dir que no s'observen diferències rellevants en aquest tema entre uns i altres estudiants, excepte en algunes titulacions que l'experiència de treball de grup és molt limitada com Química i Farmàcia.

Les entrevistes han estat codificades per temes i de cada perfil rellevant que ha sortit s'han seleccionat els exemples més interessants per il·lustrar la descripció.

RESULTATS

El perfil de l'estudiant que s'aprofita de la feina dels altres sense fer res o ben poca cosa és un fenomen generalitzat ja que l'hem trobat en totes de les titulacions estudiades, fins i tot a Farmàcia i a Química on el treball de grup és poc freqüent,. Aquestes dues titulacions no s'havien incorporat al procés de Bolonya en el moment de les entrevistes. Això no treu, però, que alguns estudiants d'aquestes titulacions també han tingut experiències amb els aprofitats i que altres de qualsevol titulació no n'hagin tingut.

Val i per tant no hi havia el típic aprofitat?

N: No, no. (Empresarials, P65).

En alguns casos es pot observar que és dóna la presència d'estudiants que els hi costa posar-se a treballar però el possible conflicte es resol fàcilment, ja sigui *parlar-ne* amb els afectats, ja sigui assumint una actitud que ells/elles mateixos defineixen com *controladora* ('fent de tieta', 'la parella influeix molt') o bé argumentant que la falta de cooperació en alguns casos es compensa amb el que fan en altres casos.

Parlar-ne

E: Però t'hi has trobat o no? Perquè clar si no en feu gaires...

"Ja, no és que ja et dic n'hem fet molts pocs, i pensant en aquest que vaig fer, doncs sí que va ser que en un moment un del treball va enviar una informació, que era de la Viquipèdia, i bueno una cosa que no havíem treballat i que ho havíem de traduir nosaltres, bueno una cosa una miqueta així... però que... bueno res, que li has de dir sigues conscient, bon... no sé, no té més" (Farmàcia P63)

"...home s'intenta plantejar-ho d'una altra manera i al final, a veure, clar, si una persona no treballa i tal, no sé, sempre que ha passat algo te n'acabes sortint bé, potser no tant bé com es volia" (Humanitats, P36)

El rol controlador

J: Sí, más mayores, perdona. Hicimos piña y experiencia siempre positiva básicamente porque siempre estaba allí, siempre, siempre, soy muy pesado, aunque la gente trabajaba un poco menos, pero siempre había muy buen rollo y demás y nunca he tenido una experiencia negativa de decir "he ido con tal y no ha trabajado no ha hecho nada" nunca, nunca ¿vale? normalmente la gente que se junta conmigo... si que una vez fui con un chico que trabajaba poco pero se juntó conmigo y se esforzó y trabajo, porque no sé, yo creo que la pareja influye mucho, si el que tienes al lado tira mucho y tira mucho al final... (Telecos P50).

...MF- Sí, feia de tieta, "venga entregarlo" i mails i tal i al final ho feien. Eren una miqueta més remolones però... (Traducció i Interpretació T1)

Tipus d'aprofitats

Els exemples que es transcriuen a continuació mostren la diferència proposada en l'estat de la qüestió per Oakley.

Ganduls (Coach Patatoes)

L'exemple següent ens mostra una estudianta molt despistada que acudeix a una reunió de feina en una casa particular amb un gos, no intervé en el treball i segons l'opinió de les companyes està completament despistada.

_'Vam acabar tres i li vam posar el nom, però vam anar a parlar amb el... bueno ens ho vam pensar molt eh, ens vam discutir amb ella, ens vam... que venia jo què sé "vale quedem a casa l'Aina" vale, apareixen totes a casa meva, ella ve una hora tard i porta una amiga i dos gossos, saps? i va ser "perdona? jo a casa meva tinc el meu gos... és el territori del meu gos i hem provat d'entrar un altre gos i no!" i diu "bueno doncs els gossos es queden al cotxe" saps i clar va ser una amiga allà, no feia res, no parlava... vull dir és incòmode i a part ella tampoc estava posada, és a dir, quan arribava, *arribava allà perduda*, que al final ja dèiem és millor que no faci res que no pas tenir-la aquí haver-li d'explicar i tornar-ho a fer, perquè realment dos apartats que ella havia de fer... (Educació Social, P10)

b) Barruts (Hichhikers)

En el primer exemple mostrem un estudiant que abandona el grup perquè segons sembla no fa la feina que li toca, però se'n va, conscient de que els perjudica, fent sentir malament als seus companys perquè no li han fet prou cas.

"Bueno, vaig decidir me'n vaig i així no us molesto. O sigui us foto, però no us molesto més. Perquè si havien d'estar pendents de que jo fes algo, i si ho feia ho feia malament i no sé què... (Arquitectura P54)

En aquest segon exemple l'estudiant també abandona l'assignatura però en aquest cas perquè els altres li marquen els límits de la seva tolerància, després de reconèixer a l'entrevistador que sempre n'hi ha que no fan res.

_'Però bueno, és que jo trobo que en un grup de tres és que sempre hi ha un que no fa res, o bueno o fa poc o.. però bueno, no sé.

E: I què feu quan algú no fa res?

AS: Pues li dius o ja passes, depèn de com sigui també, depèn de com et portis amb l'altra persona. Li dius i si normalment la gent si li dius es fica, si veus que passa. A mi m'ha passat en algun

grup de ser tres i haver un que no feia res, que no feia res, dir-li i el tio sigui sense fer res i al final li vam dir, li vam dir mira, o fas algo o... perquè ja no és que faci... és que fèiem la seva feina també, perquè hi ha assignatures que sí que està programat que cadascú ha de fer o sigui més o menys feina per tres, i cadascú s'encarrega d'una cosa i vas canviant els rols diguem, pues clar, si aquella persona no ho feia ho haves de fer tu i al final li vam dir. I bueno, al final va decidir deixar l'assignatura. (Telecos P52)

A quina causa atribueixen aquesta conducta

S'han trobat en les entrevistes quatre atribucions diferents sobre les causes de la conducta dels aprofitats:

- *La natura humana*, en el sentit que donen per descomptat que la presència dels aprofitats és quelcom natural ja que sempre passa, o que hi ha estudiants amb més capacitats que altres.
- *L'amistat*, en el sentit que vegades dificulta la realització de la feina perquè o bé tots s'hi repengen o bé no volen indisposar-se amb l'amic que s'aprofita i no col·labora.
- *Les condicions socials dels estudiants*, en el sentit que alguns estudiants tenen altres obligacions, familiars per exemple que desperten un sentiment de *compassió* en els companys de feina.
- *La conducta del professorat* per dues raons diferents, en alguns casos el professorat considera que els problemes entre els membres dels grups de treball han de ser resolts pels mateixos estudiants i en d'altres els grups són decidits pel professorat i els estudiants mostren dificultats en col·laborar.
- *Càrrega de feina no surt?* NO

Transcrivim a continuació el relat d'alguns exemples.⁴

La natura humana

'Home aquests sempre hi són, aquests sempre hi són i sempre hi seran'. (Biologia, P30)

"També es tracta de diferents com velocitats de produir, que a lo millor produeixes més ràpid que no una altra persona i llavors tu és com que, tu vas com molt més endavant però clar, tampoc no hi pots anar tant perquè d'informació i de tot t'has de coordinar.

.... O sigui com a mínim jo mai no haig d'assenyalar amb el dit i dir tu que no fas feina fes-ne més, sinó és el fet de que.. Clar és un grup, i si realment vas lent, no és culpa d'una persona és culpa de tots. I llavors ho comentes en general, avui hem de fer més via o hauríem d'anar més de pressa o el que sigui." (Arquitectura P45).

Els amics

E: Per tant quan arriba una assignatura i diuen heu de fer un treball en grup, tu que penses, ojalà que ho pugui fer amb els meus amics o...?

RA: Ojalà que pugui fer-ho amb els meus amics.

E: Carregues el cost aquest que té?

RA: El cost del vago. (Empresarials, P71)

Condicions socials

'R: Que en sàpigues treballar en grup, que no siguis individualista, però en part també hi ha l'aspecte negatiu que penso és que potser segons quins companys de grup tenies, pel tema de feina o per qualsevol altre tema, no podien quedar gaire, no podien treballar gaire i aleshores la responsabilitat de fer la feina de vegades la teníem nosaltres, la tenia només un al grup o dos potser quan el grup era de cinc persones. (Telecos P51)'

El professorat

'O sigui que les parelles imposades no et van bé?

S.: Amb aquesta no (Químics, P21)'

⁴ Com que no hi havia una pregunta específica sobre aquest tema, tenim informació de pocs estudiants.

“... Bueno, és que per molt que li diguis al profe, hi ha molts profes que et contesten que és problema teu” (Educació Social P9)”

Conseqüències en el grup de la conducta dels aprofitats.

La primera conseqüència de la conducta dels aprofitats en el grup és que **no fan la feina que han de fer** i per tant molt sovint l’han d’assumir els altres membres del grup per força, atès que se’n van adonant a mesura que passa al temps o fins i tot a l’últim moment abans de la prova o l’entrega del treball. L’acceptació d’una feina que no els hi tocaria fer és produeix en alguns casos amb reaccions emocionals negatives i en altres amb una acceptació més resignada

“...Sí, l’any passat vaig agafar un grup amb tres repetidors, jo també, i són molt macos, molt macos, molt bona gent, però va ser un calvari.

E- Què vas haver de fer?

MF- Vaig haver de tragar’m-ho menjar’m-ho amb patates i seguir endavant, al final ens van treure el treball i jo vaig haver de fer el treball que no feien els altres i vaig dir vull acabar la carrera i ens ho hem de treure i ja està, em vaig haver d’enfadar un dia però al final podria ser rancuniós però les coses s’arreglen parlant i’ (Traducció i Interpretació P5).

Una altra conseqüència important d’aquesta conducta està relacionada amb **el procés d’avaluació** dels estudiants. En la majoria de les titulacions si els treballs són escrits, la constància del nom dels estudiants és l’evidència de la seva participació, i quan es fa presentació a la classe, normalment ells mateixos es reparteixen el rol que han de fer. En aquests casos les situacions conflictives es generen per les pressions sobre l’estudiant incomplidor perquè entregui la seva part o també per garantir la seva assistència a la presentació. En alguns casos, com Arquitectura i Telecomunicacions, l’organització de l’avaluació és més exigent, sorteiant per part del professor, el dia mateix de la prova, l’estudiant que exposarà en nom de tots, la qual cosa fa que els estudiants siguin més responsables del procés però al seu torn genera tensions entre els companys. Tan en un cas com en l’altre alguns estudiants han expressat un **sentiment d’injustícia** en relació a les avaluacions dels treballs de grup.

‘E: Clar perquè la nota era pel grup.

N: Sí, sí, sí.

E: Déu n’hi do quin risc!

N: Sí, però bueno al final no li va tocar. (Empresarials P65)’

‘I clar també t’hi estàs jugant la teva nota, amb lo qual o ho fas tu o també suspens, i mira, prefereixo també aprovar jo i que aprovi ell que no ha fet res, a suspendre els dos i tenir de tornar una altra vegada a fer l’assignatura (Empresarials P67)’

“Entonces su parte individual la nota era muy buena pero la grupal también era muy buena porque la hacíamos las demás, pero no colaboraba. Entonces claro, al final tenía una buena nota que era suya, claro, evidentemente era suya porque era individual, pero la otra también era del grupo” (Infermeria P73)’

“...això el problema és que la professora no ho va tenir gaire en compte i els hi va baixar la nota perquè no ho tenien preparat, i dius, vale però ho havia de fer l’altra persona i és això si ja saps amb qui vas, ja saps si ho pots fer o no.” (Traducció i Interpretació P3)

“I fa ràbia realment perquè depens d’ell, no només és problema seu sinó també teu. Al final el que compta és que al final en un exposició oral, què sé jo, comptarà el treball de tots, no? I en lo que està fallant ell et perjudica a tu, no? Llavors clar, l’has d’apretar diguem-ne d’alguna manera.” (Química P24)

“Perquè, vull dir, és molt difícil treballar amb nou persones, o sigui, una cosa és fer un treball esporàdic i una altra cosa és haver-se de passar cada setmana treballant amb un grup de 10 persones que no us poseu d’acord que un porta la feina, l’altre no la porta, vull dir, i això pues em desmotiva bastant no, perquè de vegades no trauràs bona nota d’un ABP i per culpa dels altres que et facin baixar la teva nota a l’expedient pues a mi no”. (Biologia P31)

Les reaccions dels estudiants davant dels aprofitats.

En certa manera es pot afirmar que aquest és el punt central d'aquest article atès que ens mostra fins a quin punt el mateix grup té mecanismes de correcció de les conductes disruptives. Des d'aquesta perspectiva abordarem el tema classificant dos tipus de conductes dels companys davant de l'estudiant aprofitat.. D'una banda els que afronten directament el problema excloent-lo del grup, ja sigui directament ja sigui evitant treballar amb ell en el futur o posant-se una defensa per evitar treballar amb aquest tipus de persones. De l'altra, aquells que assumeixen el problema i es fabriquen una justificació de la pròpia conducta.

a) Exclusió del grup. A través dels mecanismes de càstig.

Un conjunt d'estudiants opta per una solució dràstica, la qual a curt o mig termini suposa l'exclusió del grup de la persona que ha tingut conductes continuades d'aprofitat. Aquesta representa la resposta més coherent amb el passat evolutiu dels humans atès que és una resposta adaptativa.

S'han pogut identificar tres tipus de resposta que de fet porten a aquesta situació:

- *Parlar directament amb el professorat* denunciant el cas.
- *No posar-li el nom* en el treball que no ha col·laborat.
- Prendre les mesures adequades per *no formar part del mateix grup* en el futur.

A continuació hi ha uns quants exemples d'aquest tipus de relats.

Parlar amb el professor

"Si veiem que és impossible doncs es parla amb el professor i es diu miri, tal membre del grup no s'ha presentat a cap de les reunions que hem fet, a la presentació ja va veure vostè que no va venir... o hi ha gent que encara és més penques que no fa res que el dia de la presentació ve com si hagués format part del treball, doncs això se li diu. Escolta, tal persona no..." (Infermeria, P79)

"Vaig anar a parlar amb el professor i és que m'és igual que diguin que "soy mala y una despota" vull dir, no! o sigui també és la meva nota i si aquesta no vol fer això pues que "se ponga a trabajar" no és el meu problema" (Humanitats (P40)

No posar el nom en el treball

Perquè per exemple justament en aquest semestre també jo he fet amb un grup que no coneixia també i entre elles es coneixien i una no va fer res del treball i no li van dir, no la van posar <el nom> en el treball, (Infermeria, P78)

No. No va aportar res, no estava, li vam enviar molts mails i no contestava! i si no hi és no està [el nom en el treball]. (Traducció i Interpretació P4)

No treballar més amb ell

S: Claro. A ver el trabajo lo acababas, te tragabas lo que te decía porque tampoco quieres conflictos, pero al final cuando te dicen de hacer otro trabajo y otro grupo ya... le dices que no. (Infermeria, P73)

Jo és que tinc molt mala hòstia amb això, sí, sí, sí, jo anant amb el grup aquest precisament hi havia un parell de noies que no estaven mai i no que no només no estiguessin sinó és que ni s'amoïnaven i vam dir bueno prou (Educació Social P14).

b) Resignació i absorció del problema

En alguns casos els estudiants absorbeixen el problema perquè les actuacions punitives tenen més costos que beneficis, la qual cosa és coherent la el marc teòric exposat a l'estat de la qüestió.

Costos més elevats que els beneficis

“Després sempre has d’anar darrere de la gent de que faci això, que faci lo altre i al final acabes carregant. Total que no m’agrada, perquè per fer-ho jo i a sobre emportar-te l’enrabiada doncs directament ho faig jo i ja està, i no m’enrabió” (Telecos P56)

“No, no, perquè sinó és que no acabàvem, o sigui, perquè era una qüestió de temps, com no ajudi, s’han repenjat massa “bueno és que me’n vaig de pont” “bueno ho entreguem després del pont” “sí, però bueno amb calma”

E.: I aquell pont et quedaves tu i feies la teva feina i la de l’altre?

“Sí, però bueno tampoc m’ha importat, ha quedat bé el treball i ja està, he après més jo que l’altra persona, no, o sigui, estic acostumada tampoc...” (Arquitectura P46).

Les altres raons que donen de tal com es veurà a continuació, semblen una justificació de la pròpia conducta a partir d’una suposada norma moral vinculada a les relacions d’amistat (comunitat) contrària als sentiments d’injustícia que senten originalment. Els relats seleccionats són els següents:

- Assumint que el resultat serà pitjor
- Perdonar-lo perquè és *un amic*.
- Donar-li feines lleugeres però expressar *que protegir no és la seva feina*.
- Considerar que no poden exigir-li més perquè va massa *enfeinat en la vida personal*.
- Acceptar que hi ha estudiants amb diferents *capacitats*, i considerar que no està bé assenyalar-los amb el dit..
- *No li sembla correcte comunicar-ho al professorat*.

Assumint un resultat pitjor

...l’home s’intenta plantejar-ho d’una altra manera i al final, a veure, clar, si una persona no treballa i tal, no sé, sempre que ha passat algo te n’acabes sortint bé, potser no tant bé com es volia (Humanitats, P36)

Perdonar-lo perquè és un amic...

“Doncs mira, com és amic doncs li dius mira no passa res, tal, això no és la millor manera d’aprendre perquè t’ho seguirà fent més treballs però bueno, com és amic li perdones una mica. (Empresarials, P71)

“...i em sembla, no sé, em sembla que li vam acabar ficant el nom, però és complicat, clar és culpa seva perquè no s’hi ha involucrat, però tu també et sents malament, però clar en el fons és culpa seva, no sé... és molt...” (Educació social, P15)

Donar-li feines lleugeres però expressar que protegir no és la seva feina

Normalment se li encomanen feines menys, o sigui, menys importants no, però més lleugeres o coses que no requereixin tant d’esforç perquè realment ho faci, saps? Llavors és com que hem d’exercir nosaltres mateixos de els pares i mares d’anar al darrera punxant i depenent de cada manera de fer atorgar una feina o una altra, clar jo això no crec que sigui la meva feina la universitat, fer això. (Biologia P27)

Sí, no va anar gaire bé, bueno vam tenir la sort que els exàmens de mig quadrimestres, el criteri del profe que va aplicar, doncs ens va tocar els que estudiem més, perquè hi havia un altre company que el tui passava una mica diguem i clar nosaltres teníem por de que li toqués a ell, perquè després hauríem tret mala nota i vam haver de fer una mica més de feina, perquè teníem un grup de tres, però al final l’acabàvem fent la feina entre dos, aquest tercer pues potser repassava, passava a word i feia coses d’aquestes, feia feina també però més...

E: Més mecànica potser?

R: Sí. (Telecos P51)

Va massa enfeinat en la vida personal.

Però clar, dins d’un grup doncs, doncs ai jo no puc, jo no... vale, però que no passa res que som tots companys i que, bueno sí, saps?..... però perquè o no et surt o perquè no vols dir-li això, o perquè pensa que mira no pot o sigui va massa enfeinat a la seva vida personal i llavors no li exigiràs més, saps? (Humanitats P27)

Estudiants amb diferents capacitats

També es tracta de diferents com velocitats de produir, que a lo millor produeixes més ràpid que no una altra persona i llavors tu és com que, tu vas com molt més endavant però clar, tampoc no hi pots anar tant perquè d'informació i de tot t'has de coordinar.

... O sigui com a mínim jo mai no haig d'assenyalar amb el dit i dir tu que no fas feina fes-ne més, sinó és el fet de que.. Clar és un grup, i si realment vas lent, no és culpa d'una persona és culpa de tots. I llavors ho comentes en general, avui hem de fer més via o hauríem d'anar més de pressa o el que sigui. (Arquitectura P45).

No li sembla correcte comunicar-ho al professorat.

E. Perquè anar al profe i dir-li ho feu o no?

"Home jo no ho he fet mai, però bueno, sí que ho aconsellen i tal però no sé, tampoc em sembla gaire bé". (Telecos, P52)

DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

Tal com era d'esperar la presència d'aprofitats és una constant en totes les titulacions, a banda de la seva freqüència, la qual cosa és coherent amb les expectatives teòriques expressades en l'estat de la qüestió. Els relats dels propis estudiants mostren que són un problema real per els grups de treball i que no sempre tenen una solució fàcil.

Per una part dels estudiants entrevistats, el càstig és la resposta que s'aplica als que no contribueixen a les tasques del grup i per tant dificulten l'assoliment dels objectius esperats, ja sigui directament no fent-los constar en treballs amb valor d'avaluació, pressionar-los fins que abandonen, donant-ne compte al professorat, o bé acumulant defenses per no acceptar-los una altra vegada en el propi grup.

Al seu torn, s'ha trobat un perfil que respon a la idea que els costos de castigar als aprofitats són alts i sovint no compensen els beneficis, per exemple entre els estudiants que absorbeixen el costos per raons pràctiques com evitar discussions o consideren que el temps se'ls tira a sobre i encara hi perdrien.

Fins aquí dues reaccions coherents amb el marc teòric de la psicologia evolucionista.

En el model teòric es descriu l'aportació de Gintis segons la qual un grup no pot funcionar si al seu torn no hi ha un càstig de segon ordre dirigit a aquells que no sancionen d'alguna manera aquells que no delaten als aprofitats preferint no assumir els costos que això els pot representar. Les dades que disposem no són suficients per aproximar-nos a aquesta situació.

Diferents relats dels estudiants mostren que en general absorbeixen les conseqüències negatives de la no cooperació i les justifiquen amb raons d'ordre moral com ara la fidelitat als amics, la necessitat d'ajudar als que no tenen temps perquè treballen, assumint que hi ha persones que tenen capacitats més limitades o rebutjant directament la denúncia dels amics al professorat.

Aquests resultats són en principi incoherents amb les expectatives teòriques exposades, tot i que, com és sabut, només són hipòtesis probabilistes i per tant no sabem en aquest moment la quantitat d'estudiants que es mostraran partidaris de les diferents solucions. Tot i així la presència d'aquest perfil és mostra molt present i ben coherent amb la proposta de Oakley, que explicita aquesta tendència entre els estudiants universitaris.

Per interpretar aquestes dades la hipòtesis que es proposa des d'aquest article és que la universitat configura un context on les relacions d'amistat i les relacions de treball es barregen sovint, la qual cosa comporta que els disparadors culturals que posen en

marxa els circuits cerebrals que originen les conductes i les seves legitimacions són en determinades ocasions de tipus comunitari més que igualitari.

La cultura estudiantil que es difon en el context universitari on els estudiants malgrat tot ocupen una posició subordinada, sovint reforça els elements de cohesió i defensa dels estudiants en front del professorat que té el poder d'aprovar i suspendre, que la necessitat de ser tractats com iguals pels seus companys quan tenen una feina comú. Sembla, doncs que els mecanismes heretats de les societats de caçadors recol·lectors entrin en una certa contradicció amb les regles que regeixen les societats on predomina la desigualtat. Així és pot entendre millor l'explosió d'una part dels estudiants contra la reforma de Bolonya, en tant que la identifiquen amb els aspectes opressius de la societats actuals.

Això ens pot explicar perquè en alguns casos predomina el perfil igualitari on l'emoció negativa que es desencadena al ser enganyat per un membre del grup es tradueix en una actitud punitiva (*relació d'igualtat*), mentre que en d'altres denunciar a un membre del grup o excloure'l del mateix es percep com una traïció vinculada a la norma moral del grup d'amics (*relació de comunitat*).

Oakley (2002) fa notar que els aprofitats ja hi contenen en que els altres companys se sacrifiquin per ells i que, quan més amables o quan més el grup 'absorbeixi' les seves conductes i els hi resolgui els problemes més els està incentivant perquè vagin utilitzant a la universitat i en altres terrenys de la vida aquest tipus de comportament.

Deu ser un tòpic recordar que la vida social és complexa, l'evolució de la vida no és un òptim sinó més aviat un seguit de pedaços i que les contradiccions i els conflictes hi són molt presents, però no hi ha més remei que constatar-ho i actuar en conseqüència.

Algunes reflexions de política universitària que es dedueixen d'aquests resultats són les següents:

- Els estudiants haurien de rebre un àmplia informació de com funcionen aquests mecanismes socials.
- La distribució del poder social no és igualitària, però cal ensenyar a distingir allò que és imprescindible per un funcionament relativament bo d'un col·lectiu i allò que és una opressió innecessària, en un moment del temps determinat.
- En una societat tan complexa com l'actual la utilitat del treball de grup no es pot donar per descomptada, per tant, els estudiants i el professorat han d'aprendre a fer-ho bé.
- Els estudiants haurien d'aprendre a no confondre les relacions d'amistat de caràcter comunitari a la universitat amb les relacions eficients de caràcter igualitari. En aquest marc també haurien de saber marcar els límits d'allò que poden absorbir i d'allò que no poden deixar passar degut a les seves conseqüències negatives.

BIBLIOGRAFIA

Axelrod, R. i Hamilton, W.D. (1981), *The evolution of cooperation*. Science, 211, pp.1390-1396.

Gintis, H. (2000) *Strong reciprocity and human sociality*. Journal of Theoretical Biology, 206, 169-179

Price, M., Cosmides, L., Tooby, J. (2001) *Punitive sentiment as an anti free rider Psychological device.* XXXXX

Oakley, B.(2002) It takes Two Tango: How good students enable problematic behaviour in teams. *Journal of Student Centered Learning vol 1 issue 1 pp. 19-27.*

Tooby, J, Cosmides, L. (1989) The innate versus the manifest: How universal does universal have to be' *Behavioral and Brain Sciences, 12:1*