

Percepció de l'alumnat davant l'ús de metodologies actives d'ensenyament com a resposta a les demandes de l'espai europeu d'educació superior: un estudi de cas

BEGOÑA LEARRETA RAMOS*

*Doctora en Ciències de l'Educació i Llicenciada en EF.
Professora de la UEM i Coordinadora de Convergència Europea
de la Facultat d'Activitat Física de la UEM*

MARTA MONTIL JIMÉNEZ

*Doctora en Ciències de la Activitat Física i l'Esport per la Universitat Politècnica de Madrid.
Professora de la Universitat Europea de Madrid*

AMADOR GONZÁLEZ ÁLVAREZ

*Doctor en Ciències de l'Educació i Llicenciat en EF.
Professor Titular de la Facultat d'Activitat Física de la UEM.
Entrenador Nacional de JUDO 6è DAN.*

ANTONIO ASENSIO PERALES

Professor de Magisteri especialitat Educació Física. Professor de la UEM

Correspondència amb autors/es

* begona.learreta@uem.es

Resum

A la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la UEM s'ha desenvolupat una recerca durant el curs 2005-06, orientada a transformar el curs de primer al futur enfocament ECTS, segons els plantejaments de l'espai europeu d'educació superior. Això ha suposat, entre altres coses, un canvi en la metodologia d'ensenyament del professorat, innovació que han viscut de forma compartida. La coordinació docent ha estat el centre d'aquesta investigació i ha generat nombroses actuacions col·legiades. En aquest treball es presenten, des d'una perspectiva d'investigació qualitativa, les dades aportades sobre la percepció dels estudiants davant els nous dissenys educatius desenvolupats a les aules. La utilització d'entrevistes en profunditat amb els alumnes han posat de manifest els avantatges i inconvenients que han trobat en els nous plantejaments. Les conclusions de la investigació deriven en la constatació d'un necessari canvi cultural en l'àmbit universitari, tant en l'estudiant com en el professorat.

Paraules clau

Espai europeu d'educació superior, Convergència europea, Metodologies actives, Recerca qualitativa, Percepció alumnat.

Abstract

Students perception about active learning methodologies as a response to the EHEA demands: a case study

In the Faculty of Sciences of the Physical Activity and the Sport of UEM an investigation has developed during the course 2005-06, orientated to transforming the first course to the future approach ECTS, according to the expositions of the European space of top education. This has supposed, between other things, a change in the methodology of education of the professorship, innovation through that they have lived of shared form. The coordination has been the center of the above mentioned investigation and has generated numerous collegiate performances. In this work one presents, from a perspective of qualitative investigation, the information contributed on the perception of the students about the new educational designs developed in the classrooms. The utilization of interviews in depth with the pupils they have put of manifest the advantages and disadvantages that they have found in the new approaches. The conclusions of the investigation derive in the verification of a necessary cultural change in the university area, both in the student and in the professorship.

Key words

European space of top education, European convergence, Active methodologies, Qualitative investigation, Perception student.

Introducció

Els nous plantejaments associats a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) es vinculen amb una forma diferent d'intervenció docent en l'àmbit universitari. El professorat ha de deixar de ser un mer transmissor d'informació, perquè fet i fet, el que es persegueix és que l'alumnat arribi a ser autònom en el seu aprenentatge i sigui capaç de desenvolupar competències. Cal ajudar a trobar la informació, a valorar amb judici crític, a interpretar i comprendre-la i finalment, a aplicar-la al seu context professional.

Aquestes premisses reclamen noves metodologies d'actuació didàctico-pedagògiques; allò que podríem anomenar "metodologies actives d'ensenyament" (Benito i Cruz, 2005) capaces de generar una gran implicació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. "Resulta imprescindible, doncs, organitzar el currículum de la formació al voltant d'escenaris reals i actuals on sigui possible enfrontar-se a problemes pràctics, comprendre'ls en profunditat i plantejar respostes alternatives" (Sala, 2004, p. 97).

Sota aquesta perspectiva, en el curs de primer de la facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFYD) de la Universitat Europea de Madrid (UEM) s'ha dut a terme durant el curs 2005-06 una experiència per la qual es van assumir importants transformacions que reclama l'EEES, sota la coordinació del professorat com a eix vertebrador de totes les intervencions. S'han posat en marxa el desenvolupament de noves competències docents, tal com planteja Zabalza (2003).

El professorat, després d'un període de formació, i en el si d'una recerca-acció (Latorre, 2003) va modificar la seva intervenció docent a les aules, a més d'escometre altres accions que necessàriament van venir-hi associades, com el redisseny d'assignatures, la definició

d'un itinerari competencial, l'aplicació d'una avaluació formativa i contínua, la valoració de la càrrega de treball no presencial de l'alumnat, etc.

Les competències que amb caràcter general s'han implementat en el curs de primer, a través de les diferents assignatures han estat les següents: treball en equip, comunicació oral i escrita, gestió de la informació, ús de les tecnologies i pensament crític. El professorat ha dut a terme activitats formatives orientades al seu desenvolupament, tot provocant un nou model en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Entre els canvis més rellevants cal destacar el treball continuat al qual ha estat sotmès l'alumnat de manera guiada pel professorat, la qual cosa ha generat una nova cultura en l'estudiant.

En relació amb la metodologia d'ensenyament utilitzada pel professorat, es pretén d'anar més enllà de la classe magistral. Per això s'ha intentat facilitar el coneixement teòric a l'alumnat amb el suport de les noves tecnologies; despertar l'interès de l'estudiant per aprendre per si mateix, facilitar la comprensió dels continguts contextualitzats en la futura activitat professional; generar materials didàctics de suport que constitueixin l'eix vertebrador del procés d'aprenentatge autònom per la seva banda; fomentar el desenvolupament de competències; dissenyar activitats formatives que integrin el coneixement teòric amb la seva aplicació pràctica; fomentar l'aprenentatge cooperatiu, dur a terme una avaluació formativa de l'alumnat capaç de generar aprenentatge amb la possibilitat de reconduir el procés en tot moment, gràcies al seguiment individualitzat de l'alumne, tal com exigeix l'adaptació a un món canviant com el dels nostres dies, segons Arregui, Bilbao i Sagasti, (2004).

Durant el procés es va veure la neces-

sitat de recollir informació de l'alumnat sobre com estava vivint aquesta experiència, i en aquest article s'exposa l'anàlisi de les dades recollides en aquest sentit.

Procediment per a la recollida i anàlisi de les dades

Es va optar per un disseny d'investigació qualitativa i com a tècnica de recollida d'informació procedent de l'alumnat, l'entrevista en profunditat, de tipus semiestructurat. La metodologia utilitzada per a la realització de les entrevistes va passar per diferents fases:

Inicialment es va elaborar el guió de l'entrevista i s'hi va contemplar com a tema d'indagació la percepció que l'alumnat tenia sobre la forma d'ensenyar dels seus professors i sobre quin tipus d'activitats proposaven; és a dir, es pretenia de conèixer la seva opinió sobre la metodologia d'ensenyament que estaven implementant a les aules.

Posteriorment, va ser necessària la selecció d'informants. Es va configurar la mostra, tal com aconsella la investigació qualitativa, seguint el procediment de "mostreig intencional" (Colás i Buendía, 1992), que consisteix a no seguir criteris d'aleatorietat, perquè no es pretén una representativitat estadística, sinó la representativitat tipològica (Vallès, 2002 i 2003) basada en l'heterogeneïtat dels informants. Com a característiques que en conjunt oferirien un perfil multifacètic de la mostra, es van considerar les següents: Alumne/a voluntari/a que volgués fer l'entrevista; alumne/a repetidor/a; alumne/a exemplar (per la seva maduresa, per la seva avaluació, pel seu interès...); alumne/a de major edat; alumne/a que treballi a més a més d'estudiar; alumne/a que no vagi molt bé, o que hagi abandonat o deixat d'assistir a classe. A més a més, es van tenir en consideració les possibilitats que

ofereix el mostreig teòric (Vallès 2002; Strauss i Corbin 2002) fins arribar a la saturació de les dades aportades, que va portar a la decisió de concloure les entrevistes.

A partir d'aquests criteris mostrals es va procedir a fer les entrevistes per part d'una investigadora a qui l'alumnat no coneixia. Es van dur a terme tot al llarg de dues setmanes, un cop transcorregut el primer quadrimestre, amb la idea de poder obtenir dades consistents i a més a més poder incidir en el procés a tall de feedback, durant la resta del curs, atès que estàvem davant d'una investigació-acció, centrada precisament en el canvi. El procediment seguit per a l'anàlisi de les dades derivades de les entrevistes ha estat l'anàlisi de contingut. Per fer-ho, ha calgut l'ardu treball previ de transcripció de les entrevistes i a partir d'aquí es va dur a terme la categorització del discurs, com a pas previ a l'anàlisi pròpiament dita.

Prenem en consideració, seguint Bardín (1986), com a "unitat de mostreig" cada una de les entrevistes realitzades; com a "unitat de context" cada una de les intervencions específiques que va fer cada informant, i com a "unitat de registre" cadascuna de les idees exposades que feien referència a un tema en concret. A cada informant li va estar assignat un codi per tal que pogués identificar-se sempre el propi discurs amb les seves característiques de perfil.

Resultats i discussió

En el cas de la metodologia qualitativa, els resultats que aporta la investigació deriven de l'anàlisi del discurs que es va mantenir amb els informants, interpretant-los des d'una perspectiva particular (per aquesta raó en aquest tipus d'investigacions s'utilitza la primera persona en l'exposició de l'informe). S'intenta de comprendre, en aquest cas, el que ha pensat i sentit l'alumnat sobre

noves formes d'intervenció del seu professorat. No es pretén de generalitzar les seves aportacions, però sí poder explicar en profunditat la matriu ideològica d'una circumstància per entendre-la millor. Això fa possible l'aproximació a l'objecte d'estudi amb un major coneixement d'aquest i permet de transferir-lo a un altre context similar on es puguin generar situacions similars.

Les idees que han expressat els alumnes entrevistats han estat estructurades tal com es presenta a continuació, amb la idea d'afavorir-ne la comprensió:

Respecte al tipus d'ensenyament que reconeixen en els seus professors

L'alumnat entén la metodologia d'ensenyament associada al que el professor fa a la classe i a l'actitud que adopta a l'hora de generar coneixement en l'alumnat sobre la matèria que imparteix. No obstant això, com que són estudiants de primer, no tenen referències d'una altra metodologia en l'àmbit universitari, només de les seves experiències en l'Educació Secundària i el Batxillerat, per això els costa descriure com interpretar la metodologia d'ensenyament utilitzada pels seus professors.

En alguns casos, es refereixen a una metodologia activa que en gran mesura demana la seva participació: "No sé ... doncs ... teoricopràctic sobretot. Sempre intenten que t'involucris en el tema, et posen exemples perquè aconseguis veure'l ... Me'n recordo que al principi de curs ens deien ... "nosaltres abans arribàvem aquí, donàvem la nostra classe magistral i ... ens n'anàvem". O sigui que l'important era el professor i no l'alumne. Ara se'ns fa partícips de l'assignatura i ens fan veure l'aplicació pràctica que tindrà en el nostre camp, que és l'Educació Física ..." (N1). Sembla que el professorat explícitament ha fet al·lusió al canvi de

metodologia d'ensenyament que estava disposat a dur a terme. "Home, hi ha classes que vens adormit i ... i passes del tema, però la majoria has de participar" (N2). Algun alumne comença a prendre consciència que amb aquesta metodologia es veu involucrat en el propi procés d'aprenentatge. "No m'he topat amb cap professor que posi l'automàtic i ... es posi a parlar i tant li faci que ho entenguis o que no ho entenguis, sinó que els professors prenen interès perquè estiguis atent, perquè entenguis les coses ..." (N5). Això és un reflex de l'actitud de canvi en la qual s'ha submergit el professorat, encara que no s'ha reconegut de forma unànime a tot el professorat: "És que depèn del professor, perquè hi ha professors que vénen, s'asseuen i ... posen les seves transparències i et posen el 'rotllo' i altres que t'ho diuen, que t'ho expliquen ... que si tens algun dubte es queden després i així. La majoria t'ajuden moltíssim..." (N2); "També entenc que es nota, i molt, els professors que els agrada treure molt als alumnes i els que bé, fan la seva classe aquí i tampoc no es fiquen en gran cosa més" (N6).

En aquestes intervencions es barregen arguments relatius a l'ús de metodologies actives d'ensenyament amb els diferents nivells d'implicació per part del professorat, aspectes diferents que l'alumnat no és capaç de diferenciar. No se sap si les referències a aquestes conductes negatives dels professors i professores pertanyen als que són aliens al projecte, o bé podrien ser degudes a altres raons:

Podria ser degut al fet que és el primer any que s'implanta aquesta metodologia en aquesta Facultat, per la qual cosa el professorat no hi està familiaritzat i en alguns casos la transformació s'ha emprès parcialment i el mateix docent selecciona quines parts del temari impartirà amb noves formes d'ensenyament. També pot ser degut a les dificultats amb què es troben alguns professors a

l'hora de dur a la pràctica aquesta metodologia en unes assignatures que són eminentment teòriques, o que almenys fins ara, ho han estat. També podríem dir que en tot procés d'innovació, la implicació del professorat no és la mateixa, perquè cadascú té les seves circumstàncies. D'altra banda, resulta interessant descobrir, en la intervenció d'aquest alumnat, el reconeixement explícit d'una actitud passiva de la seva banda quan s'utilitzen metodologies tradicionals d'ensenyament, les quals impliquen menys l'alumnat i que reconeixen que no són les millor per aprendre: *"Ordre directa, aquí: apunts, apunts, apunts, i pren aquí el 'totxo' i a estudiar ... I no sé, no es convidava a participar en les classes. Però tampoc no és una ordre directa, però més o menys es recolzen en això ... arribar, donar el 'totxo' d'apunts, així mal dit, i aquí teniu la informació o jo dicto i vosaltres copieu les diapositives i al cap i a la fi, la gent s'emmotlla a això, el més fàcil, que és ... em posen la diapositiva, doncs la copio i el que em digui el professor, com si res, llavors, buf ... no sé"* (N4). És molt interessant aquesta aportació, que reflecteix clarament el sentiment de l'alumnat respecte al binomi facilitat-dificultat en una assignatura, respecte a la menor o major implicació que respectivament hom li demana. Aquesta realitat podria argumentar en gran mesura la resposta de l'alumnat davant les metodologies actives a l'aula.

Respecte a les activitats formatives que els ha proposat el professorat

Hem trobat enumerades de manera explícita les següents, encara que en ocasions la denominació que han aportat els alumnes no sigui un clar reflex del concepte que s'allotja en el terme: Treballs; Activitats no presencials; Pràctiques; Classes magistrals; Treball cooperatiu; Comentari de textos; Vídeo,

etc. Entenem que parlar de metodologia d'ensenyament implica entre altres coses analitzar el tipus d'activitats formatives que s'utilitzen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, a proposta del professorat. Aquest catàleg d'activitats elaborat pels informants posa de manifest, d'una banda el pes que pren la càrrega de treball que desenvolupa, que en ocasions és en temps no presencial a l'aula, com es planteja en el nou sistema creditici (ECTS), i d'altra banda, es veu una certa varietat d'activitats, que garanteixen en certa mesura una major implicació de l'alumnat en haver-les de portar a terme i una diversitat respecte a les competències que es reclama en cada una.

S'evidencia un estereotip, que l'ús d'activitats formatives que facin participar activament l'alumnat es troba associat principalment a assignatures amb gran implicació de la dimensió físicomotriu, que habitualment s'han anomenat "assignatures pràctiques" (Expressió Corporal, Sistemàtica i els Esports):

"Home, és que les pràctiques, és que és obvi. Estàs en contacte tot el temps amb l'assignatura" (N1). La carrera de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport té en primer bastants assignatures d'aquest tipus, les quals per les seves peculiaritats afavoreixen la participació de l'alumnat a classe. Tanmateix, en les assignatures teòriques, també l'alumnat ha estat conscient d'aprendre amb una intervenció activa per la seva banda, a partir del que se'ls proposava, tal com evidencien alguns informants: *"Per exemple en Història, o sigui m'agrada, tot i que sigui una signatura, no sé, una mica avorrida, però està bé, perquè un dia et donen temari, un altre dia et dediquem a treball cooperatiu que estem fent i un altre dia veiem un vídeo"* (N1). *"Et fan participar, per exemple, les classes de Teoria i Història de l'Esport, que podrien ser unes classes molt pesades; doncs, alternen amb vídeos, alterna*

amb comentaris de text, i això t'ajuda a no entrar en la monotonia" (N5). En realitat, l'alumnat agraeix la diversitat en el treball que li proposen.

Opinió positiva i avantatges relatives a les metodologies actives

D'una banda, s'ha manifestat que és una metodologia que agrada: *"No sé, és que a mi 'Sistemàtica' mai m'havia agradat i ara sí m'està agradant"* jo crec que està bé (N3). D'una banda, agrada perquè és més amena, l'alumnat s'ho passa bé: *"Ara estem millor, no sé, a mi ... 'Sistemàtica' m'està semblant amena i així"* (N3). Aquest alumne, que està repetint l'assignatura, reconeix que és més atractiva que quan s'impartia amb metodologia tradicional: *"Ha canviat una mica més i ... no sé, és més atractiva"* (N3). Aquest informant té criteri per comparar i deixar explícit, en primer lloc que hi ha hagut un canvi en l'assignatura, i en segon lloc, que li agrada més el nou plantejament. Aquesta impressió positiva s'ha manifestat també en un altre informant pel que fa, de manera general, a totes les assignatures: *"em sembla molt interessant"* (N5). Es tracta d'un alumne amb molt d'absentisme, i malgrat això, la idea global que té sobre les assignatures és positiva.

Es consideren, a més a més, d'altres aspectes positius del procés d'ensenyament-aprenentatge, en aquest cas manifestat per un nou informant amb un altre perfil: l'alumne que ha volgut ser entrevistat voluntàriament: *"veig que hi ha bona relació entre alumne, professor, veig que hi ha una bona cadena de feedback"* (N6). En aquest cas al·ludeix a aspectes de clima afectiu, fruit d'un acostament professorat-alumnat, com a conseqüència de la dinàmica del procés d'ensenyament-aprenentatge.

També hem trobat com a valoració positiva que aquesta metodologia els

ajuda a aprendre més fàcilment, en aquest cas aportat per un nou informant, el que hem seleccionat com a "alumne exemplar": *"T'ajuda una mica a ... a seguir el ritme. Sí que cal seguir, sí a anar al dia, perquè jo en l'examen de psicopedagogia vaig estudiar, tots els dies anaves estudiant a poc a poc, no sé, que el fet d'anar a classe només, ja ... amb això adquireix informació, aleshores tampoc et feia falta ... com les meves amigues, clavar-te una pallissa estudiant ..."* (N1). Es refereix als seus amics, que estudien en una altra titulació, i en una altra universitat, segons hem pogut interpretar del context al qual es referia a l'entrevista. El fet de treballar en el "dia a dia", a través de treballs, comentaris de text, etc., com apareix en el catàleg d'activitats, permet de retenir millor els conceptes i facilita la preparació per als exàmens. A més a més, aquesta valoració l'han manifestat explícitament: *"Aprèn més"* (N2), en aquest cas un nou informant.

Una altra avantatge que ha aparegut en les entrevistes, és que les classes, en general, són més participatives: *"Segur, això sí, més participatives"* (N4); *"la majoria has de participar"* (N2). L'alumnat intervén, aporta, desenvolupa competències socials.

Trobem una altra apreciació positiva que suposa una valoració general: *"Sí, jo crec que té més avantatges que inconvenients, sempre i quan l'alumne ho vulgui aprofitar, si no ho vols aprofitar doncs..."* (N5). Entenem que és una metodologia que pot ser o no acceptada per l'alumnat per la gran implicació que li suposa, a més a més, ell pot decidir el nivell d'aprenentatge que vulgui adquirir, participant més o menys, implicant-se en major o menor grau. Podria estar a classe i no participar, això podria passar; la intenció docent, en qualsevol cas, és que l'alumnat sovint hagi de consensuar, compartir, treballar en equip, etc. No obstant això, és una decisió de l'alumnat, la qual cosa evidència l'autonomia,

emancipació i nivell de compromís que exigeix de l'estudiant. Aquesta circumstància podria també ser vista com un inconvenient, que es comentarà a continuació.

Opinió negativa, dificultats i inconvenients reconeguts

Com a desavantatges i valoracions negatives s'ha assenyalat que la seva participació a classe no és homogènia, que sovint participen només uns pocs: *"M'agradaria molt més, més participació per part de tots ..."* (N6). Per aquesta raó veurem que més endavant, com a suggeriment, proposen que el professorat dirigeixi més aquestes intervencions. D'altra banda, consideren que amb el pas del temps, a mesura que avança el curs, aquest tipus de metodologia cansa, per la quantitat de treball que reclama de l'alumnat: *"Sí, home, algunes vegades et cansa, perquè dius ... 'jo he d'anar a classe, ara he d'estar parlant amb tal' i ... et cansa una mica"* (N2). Considerem que és una reacció lògica davant d'una metodologia nova per a ells que demana molt més la seva participació a classe i fora d'aquesta. A la metodologia tradicional, l'alumnat pot passar desapercbut i fins i tot arribar a estar "en una altra cosa". A les classes on se li demana que participi individualment o que col·labori en grup, que llegeixi un text o que analitzi un vídeo per després comentar-lo, l'atenció està sempre present, l'alumne ha d'intentar no "despenjar-se del dia a dia", per això la seva percepció pot ser de cansament.

També s'ha considerat com a desavantatge el fet d'haver d'elaborar els apunts, davant la metodologia tradicional en la qual són donats pel professorat i l'alumne finalment se'ls estudiava per a l'examen. Comparant aquest aspecte en l'ús d'ambdues metodologies, la tradicional i la nova, s'ha manifestat així un informant: *"Home (riure) ... bé, en general,*

perquè tens el "totxo" i això és el que has d'estudiar, però malament perquè tampoc no investigues, ni res ..." (N4). Segons això, considerem que per a ells és un desavantatge no tenir els apunts, però observem el valor de la investigació, de la recerca d'informació. Sabem que un dels objectius d'aquest tipus d'ensenyament és desenvolupar la competència de gestionar la informació, però és lògic que ho vegin com una càrrega, perquè el canvi per a ells és bruscat, passen d'un tipus d'ensenyament en què el professor els ho dona tot fet a haver de buscar ells, en molts casos, la informació, seleccionar, esquematitzar, fins i tot exposar als companys.

Ha aparegut com a crítica també el fet que la participació de l'alumnat hagi disminuït al llarg del curs: *"També compta que ha notat canvis dels professors en el segon trimestre, que ara hi ha menys participació"* (N6). I en sentit contrari, també s'ha exposat com a aspecte negatiu el fet precisament d'haver de participar. *"Sí, és horrible. Que et facin participar"* (N1). Això pot ser una reacció natural, sobretot en l'alumnat de primer, que amb prou feines es coneix i que pot tenir dificultats per parlar en públic. En aquest tipus de metodologies es busca que l'alumne participi amb les seves intervencions, preguntes, suggeriments, que passi de ser un subjecte passiu a un d'actiu. Aquest canvi és el que pot incomodar l'alumnat, sobretot al principi, perquè no hi estan acostumats.

Com a opinions negatives també hem trobat, en sentit contrari al que un altre informant manifesta com a avantatge, que les classes són poc entretingudes, encara que sembla estar referint-se a alguna de manera puntual i no al conjunt: *"Hi ha classes que són molt poc entretingudes"* (N1). Observem que apareixen contradiccions entre les valoracions positives i negatives sobre la metodologia utilitzada; allò que sembla agradar a alguns, a altres els resulta desagradable.

Aquesta idea podria aclarir finalment la percepció que poguéu tenir: “És que depèn del professor” (N2). “Doncs, la manera que tingui de donar la classe el professor” (N1).

Quant a l'ús d'aquestes metodologies a l'aula, apareix la dificultat que representa l'ús del temps en el seu desenvolupament: “Moltes vegades no es compleix el temps” (N6). Això vol dir que és freqüent que s'hagi previst una durada determinada i no obstant això no s'hagi pogut complir. Podria ser degut, d'una banda, al propi desenvolupament de les sessions, ara més dinàmic, emergent i flexible, davant d'una intervenció del docent en què s'impartia una classe magistral preparada i se'n controlava perfectament l'inici i el final. Aquesta és una diferència significativa entre ambdues metodologies, digna de ser tinguda en compte i sorprenentment reconeguda per l'alumnat amb un sentit negatiu.

Suggeriments

Apareixen alguns suggeriments a través dels quals l'alumnat descriu com li agradaria que fos la metodologia utilitzada pel professorat. S'han manifestat les idees següents sobre el tema: Que siguin classes divertides, que hi hagi més participació i que aquesta sigui equitativa per part de tothom. Fet i fet, són propostes que constitueixen idees recurrents en relació a les crítiques que es van manifestar: “Que et la facin una mica divertida, suposo” (N1). “Participa un o dos i ... es va acabar” (N4). “Trobar a faltar alguna cosa?... eh ... m'agradaria molt més, més participació per part de tothom...” (N6). “Solen ser bastant participatius, així en vista general, sí, però sempre, estem parlant dels que els interessa més el tema i els altres callats, potser aquí sí que caldria intentar treure més suc per part del professor als alumnes que gairebé mai no parlen gens” (N6). Aquest és un problema que sorgirà molt en aquest tipus de

metodologies, perquè el professorat ha de generar constantment la participació de l'alumnat. Per fer-ho, ha d'estar format en dinàmica de grups, en el control dels elements de la comunicació, tenir desenvolupada la seva empatia, etc., i com que aquest és el primer any que es treballa amb metodologies actives, és possible que el professorat s'estigui adaptant a això. Potser l'autoavaluació per part del docent jugaria un paper important i ajudaria a autoregular aquestes situacions per part seva.

Apareixen també alguns suggeriments relacionades amb la forma d'ensenyar del professorat i amb la seva actitud, amb la seva manera de relacionar-se amb l'alumnat i de plantejar el treball “Canviant el to de veu, seguríssim, que canviï el to de veu, que fiqui a dins els xavals, que ell mateix preguntant encara que la gent se senti incòmoda en preguntar, però que els preguntant, que ells mostrin interès, perquè si no, si ... només dius la classe ho estàs llegint, o saps explicar i ja està, no agafes preguntes a un xaval: “entens això? O no ho entens, això? O per demà buscar coses, no sé, informació”, doncs, no sé... no sé, tampoc...” (N4). “Sí, faltaria això, més relació” (N6). Apareix una contradicció sobre aquest tema perquè l'informant (N5) comentava com a opinió positiva la bona relació amb el professorat i no obstant això aquest informant (N6) proposa millorar les relacions. Però aquesta apreciació contradictòria es podria interpretar sota una doble perspectiva: d'una banda que aquesta percepció no és generalitzada i de l'altra, que el suggeriment de major apropament a l'alumne pot dependre del professor, perquè aquesta necessitat no sigui atribuïda a tots. De la Calle comenta que quan es pregunta als alumnes sobre com són els bons professors, ells contesten: “els que s'acosten als estudiants, motiven, ajuden, atenen quan se'ls necessita, són clars, ordenats en les

seves intervencions i avaluen durant tot el procés” (De la Calle, 2004: 253).

Un altre suggeriment trobat s'ha manifestat d'aquesta manera: “no sé si en alguna potser caldria tenir més suport bibliogràfic o tenir algun tipus de text segons vas donant temes i altres per complementar” (N6). Necessiten recolzar-se en un material de referència quan treballen amb certa autonomia.

També apareixen com a suggeriments el reforçament d'algunes activitats formatives que s'haurien d'incloure, segons la seva opinió, amb més protagonisme en les classes presencials; és el cas de parlar més en públic, utilitzar més el laboratori, més sessions pràctiques o que es treballi amb casos reals.

L'enfocament de la docència passa a estar centrat en l'aprenentatge dels alumnes i segons De la Calle (2004) això requereix canvis en la forma d'organitzar i planificar les classes, en el desenvolupament d'activitats, en l'organització dels treballs dels alumnes, en l'avaluació dels aprenentatges i en la coordinació i la relació amb la resta dels professors.

Conclusions

La investigació-acció té una doble funció, d'una banda ajuda al professorat a innovar de forma compartida i de l'altra, genera informació de com s'està portant a terme el procés, realimentant la intervenció docent. Respecte a com ha viscut l'alumnat aquests processos de canvi en el context que s'ha descrit cal assenyalar el reconeixement d'una gran participació per part seva a l'aula, sobretot en el desenvolupament de l'oratorïa, el treball en equip i la gestió de la informació; s'ha valorat positivament també l'atractiu que mostren les classes, a causa del paper actiu que hi juga l'alumnat; s'ha reconegut, a més a més, l'autonomia que els ha proporcionat aquest sistema d'ensenyament, així com la gran implica-

ció a la que els ha portat, tot evitant el desig d'abandonament que en ocasions s'instal·la en els estudiants.

Es podria dir que la metodologia d'ensenyament amb implicació activa de l'estudiant genera processos d'aprenentatge significatius, l'alumnat ho ha reconegut, i incideix a millorar les seves competències. Tanmateix, hauria de ser conscient dels inconvenients que aquestes transformacions porten associats per comptar-hi i manejar-los: el procés didàctic es torna més lent i flexible, el treball de disseny de l'ensenyament augmenta per al professor i sorgeix la necessitat de donar *feedback* a l'alumnat durant el procés, circumstància que també reverteix en una major càrrega de treball docent. El fet que es vegin alentits els processos didàctics ha d'articular-se amb una nova selecció dels continguts a impartir, prenent com a premissa capaç de sustentar aquest canvi, la societat del coneixement i de la informació en què ens trobem immersos. D'altra banda, l'estudiant també es veu obligat a dedicar més temps i de forma més activa al propi aprenentatge i això li pot provocar cert descontentament. Caldria assenyalar que el canvi de metodolo-

gia d'ensenyament implica una transformació per al professorat que ha de sorgir de la formació i la reflexió, però cal tenir present que s'ha de generar una nova cultura de l'estudiant que el porti a assumir un nou paper per part seva, la qual cosa també requereix temps.

S'han pogut descobrir, a partir de les entrevistes amb l'alumnat, punts de vista diferents, aspectes negatius i positius del fenomen, nous matisos que no s'havien tingut en compte, i reflexions molt valuoses, la qual cosa permet d'aproximar-se a la realitat del canvi docent amb un major coneixement del que suposa i el que genera. En aquest sentit, la recerca qualitativa ha aportat un major coneixement de l'objecte d'estudi.

Referències bibliogràfiques

- Arregi, X.; Bilbatua, M. i Sagasta, M. P. (2004). Innovación curricular en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón: diseño e implementación del perfil profesional del maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Benito, A. i Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Colás, M. P. i Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- De la Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Salas, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del espacio Europeo de Educación Superior. *Avances alternativos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105.
- Strauss, A. i Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Univ. Antioquía.
- Valles, M. (2002). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.