

METODOLOGIA PARTICIPATIVA
A L'AULA UNIVERSITÀRIA.
LA PARTICIPACIÓ DE
L'ALUMNAT

Francesc Imbernon Muñoz
José Luís Medina Moya

Director: Salvador Carrasco Calvo

Consell de Redacció: Albert Díaz Guilera, Amelia Díaz Álvarez, Marta Fernández-Villanueva Jané i Miquel Martínez Martín.

Primera edició: juliol de 2005

® Autors: Francesc Imbernon Muñoz i José Luís Medina Moya

® ICE Universitat de Barcelona

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement - NoComercial - SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament, heu de fer constar l'autor i la institució (ICE de la UB).

No podeu fer-ne un ús comercial, ni tampoc obres derivades.

El text complet de la llicència el podeu trobar a:

<http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>

ICE. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia. 08035 Barcelona

(c) ICE. Universitat de Barcelona

ISBN: 84-88795-86-6

Dipòsit Legal:

Imprès: Ediciones Gráficas Rey, S.A.

QUADERNS DE DOCÈNCIA
UNIVERSITÀRIA 4

**METODOLOGIA PARTICIPATIVA A L'AULA
UNIVERSITÀRIA. LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT**

FRANCESC IMBERNON MUÑOZ*
JOSÉ LUÍS MEDINA MOYA**

*FRANCESC IMBERNON MUÑOZ és catedràtic de didàctica de la Universitat de Barcelona en el Departament de Didàctica i Organització Educativa. És especialista en formació dels professorat i formació de formadors i té una llarga experiència en formació de docents universitaris.

**JOSÉ LUÍS MEDINA MOYA és professor titular de didàctica de la Universitat de Barcelona en el Departament de Didàctica i Organització Educativa. És especialista en formació de formadors i en la formació de professionals de la salut.



ÍNDEX

	pàg.
Pròleg	5
1. Introducció	8
2. L'espai europeu d'educació superior i la planificació de la docència. Canvis en el procés d'ensenyament–aprenentatge	10
2.1. Els ECTS i la planificació de la docència	11
3. Taller d'estratègies metodològiques participatives	20
3.1. Objectius del taller	20
3.2. Mètode de treball	20
3.3. Procés de treball del taller	23
3.3.1. Pautes de treball per a l'activitat	23
3.3.2. Lectura 1 de suport a l'activitat	26
3.3.3. Planificar una estratègia en un grup petit	43
3.3.4. Lectura 2 de l'activitat	47
3.3.5. Lectura final del taller	50
4. Bibliografia	53

Pròleg

Amb aquest Quadern de Docència Universitària pretenem fer un nou pas endavant. No n'hi ha prou amb afirmar la importància dels aprenentatges de l'alumnat, com un punt de partida. L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) empeny a cercar alternatives concretes a la transmissió unidireccional del coneixement: l'alumnat ha de tenir el protagonisme i la implicació en l'ensenyament-aprenentatge que correspon al subjecte principal del procés. En aquest nou marc, el professor dissenya espais d'aprenentatge i guia el procés d'adquisició de coneixements i habilitats de l'alumnat.

Com afirmen els autors d'aquest Quadern, “desplaçar la prioritat del procés educatiu a l'aprenentatge de l'alumnat representa, en bona mesura, una ruptura amb el model tradicional que regeix a les aules universitàries”. Han de canviar, efectivament, com indiquen, els objectius, les metodologies, les estratègies docents, els sistemes d'avaluació, els espais o l'organització dels recursos. Des d'aquesta perspectiva les activitats desenvolupades a l'aula esdevenen un instrument central. Aquest és l'objecte de treball d'aquest nou Quadern.

La motivació i la participació activa de l'alumnat són elements fonamentals dels processos d'aprenentatge i tota una preocupació per a bona part del professorat. Com es pot aconseguir una major implicació dels estudiants? Quines són les estratègies participatives i reflexives que faciliten aquesta implicació? Quines són les condicions necessàries per a la realització d'experiències i bones pràctiques de participació? Amb quines dificultats hem de comptar i com superar-les? Els autors aborden aquestes qüestions des del

model pedagògic de l'aprenentatge reflexiu experimental. Un model, com diuen, poc conegut en educació superior malgrat el seu enorme potencial per a la formació i la millora de la pràctica docent i que estem experimentant, amb bons resultats, en alguns dels tallers de formació del professorat universitari.

El contingut d'aquest Quadern és el del taller que, amb la mateixa denominació, oferim en el Programa de Formació Permanent de l'ICE. Hem considerat oportú fer difusió d'un material, ja experimentat, que permet avançar en la millora de la pràctica docent, des d'una metodologia basada en l'aprenentatge i que parteix de l'experiència, de les situacions reals, com a objecte d'estudi i anàlisi.

Amb aquesta nova publicació, aspirem a contribuir a la recerca de noves vies d'accés al coneixement en situacions que afavoreixen la participació crítica de l'alumnat i el desenvolupament cooperatiu d'un pensament científic elaborat des de l'autonomia dels subjectes i, alhora, com una aventura solidària, més enllà de qualsevol forma de voluntarisme.

És cert que la massificació de les classes és, sovint, una enorme dificultat. Tanmateix, en la docència universitària, ens hem de plantejar les alternatives viables que permetin, mitjançant una pràctica guiada, posar en joc els continguts de les assignatures, ajustar les formes de transmissió dels coneixements i variar, quan calgui, les formes docents i les activitats d'aprenentatge, si el que realment volem és que l'alumnat sigui capaç de caminar per si mateix. Els professors ensenyem continguts i, també, podem

mostrar maneres d'acostar-nos a aquests continguts, de generar-los i de fer-los propis¹.

El text que ens ofereixen els Drs. Imbernon i Medina pot ser una bona eina per a la fonamentació i la pràctica d'estratègies metodològiques participatives a l'aula universitària. Així ens ho fa pensar la bona acollida que ha tingut el taller en els darrers anys.

¹ B. Gros i T. Romañá, Ser profesor. Ed Octaedro- ICE-UB, 2004, 148- 149, 128

1. INTRODUCCIÓ

Aquest text tracta de com ensenyar a la universitat, una de les activitats, conjuntament amb la investigació i la gestió, que ocupa el temps del professorat. El títol del text es podria haver denominat *Estratègies, tècniques o activitats d'ensenyament a la universitat*. Són conceptes sinònims per indicar els diversos procediments que té el professorat perquè, a partir del seu ensenyament, l'alumnat aprengui significativament el coneixement acadèmic. I hi hem afegit el terme *participació* perquè el text té la pretensió d'analitzar i buscar alternatives a la transmissió del coneixement que s'origina a les aules de la universitat entesa com a pura transmissió unidireccional (o metodologia del bust parlant), en què es realitza una dissertació d'un tema per part del professorat davant d'un alumnat que escolta passivament i, com a màxim, pren notes o apunts i intervé, ocasionalment, quan és interpel·lat a fer-ho.

Hi ha, com a mínim, dues maneres d'ensenyar el coneixement acadèmic: mitjançant l'aprenentatge passiu de l'alumnat (denominat passiu perquè el protagonisme l'assumeix el docent mitjançant la sessió transmissora) i l'aprenentatge actiu, en què l'alumnat assumeix més protagonisme en la seva participació en l'ensenyament. Aquest últim aprenentatge també es pot denominar, amb matisos o quan s'introdueixin certs elements en la participació, interactiu i cooperatiu. Aquests últims pretenen que l'alumnat s'impliqui en el procés d'ensenyament-aprenentatge per consolidar-lo i significar-lo més. Aquestes dues maneres de transmetre coneixements tenen lloc a la universitat, encara que s'hi pugui trobar una multitud de matisos (com un camp de coneixement en què intervenen una multitud de variables).

Però que l'alumnat participi no treu protagonisme al docent, ja que el professorat té un paper important com a dissenyador d'espais d'aprenentatge i com a guia del procés d'ensenyament-aprenentatge. Com ens diu Schulman (1999), «no accepto la queixa que a la universitat l'ensenyament es valora menys que la investigació. En principi, no crec que això sigui cert. Crec que el que les universitats i els col·legues valoren són aquelles coses que es converteixen en propietat de la comunitat. I la investigació es converteix en propietat de la comunitat... Si bé la investigació es converteix en part del discurs de la comunitat, l'ensenyament ha continuat sent per a la majoria de nosaltres un acte privat. Convertir l'ensenyament en aquest acte compartit és una de les responsabilitats del professorat».

Però tampoc no podem caure en una ingenuïtat pedagògica. Hem de situar el text en el context específic de la nostra experiència docent universitària. És difícil parlar en genèric de la docència universitària. Les diferents universitats, les exigències de les diferents ciències, les característiques de l'alumnat, la consideració del context, les característiques personals i les diferents facultats, estructures, cicles, posicions, etc. comporten parlar i tractar de diferents cultures de la docència a la universitat. Un docent universitari posseeix una cultura acadèmica que és la intersecció dels seus coneixements i habilitats, de les seves actituds i emocions i la situació del treball en la qual es troba. Les diferències entre els docents d'aquestes tres coses comporten docents diferents, currículums (continguts i metodologia) diferents, contextos universitaris diferents i estudiants diferents. Per tant, comporten cultures acadèmiques diverses. Per tot això, el lector d'aquest text haurà d'escollir la que s'acomodi a la seva cultura, o la que l'ajudi a revisar-la o modificar-la.

El text pretén desenvolupar estratègies metodològiques per aconseguir la participació de l'alumnat i provocar processos d'aprenentatge significatiu mitjançant la interacció de l'alumnat i el coneixement acadèmic. Això es fa de dues maneres: la primera es realitza analitzant la nova configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior i el seu encaix en la participació de l'alumnat, i la segona mitjançant un taller de treball que es realitza amb el professorat perquè autònomament interioritzi les diferents estratègies de participació.

2. L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR I LA PLANIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA. CANVIS EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE²

La integració de l'educació superior en l'Espai Europeu ens obliga a replantejar diverses qüestions i iniciar algunes modificacions i adaptacions en el sistema universitari actual. Entre aquests canvis hi ha l'establiment d'un sistema de crèdits —Sistema de Transferència de Crèdit Europeu o ECTS— que consisteix en un procediment estandarditzat de mesura i comparació de l'aprenentatge en diferents contextos i que facilita, entre altres coses, la mobilitat d'estudiants.

Aquest sistema té en compte el volum total de treball de l'alumne universitari i no es limita al nombre d'hores d'assistència. Així, un crèdit europeu representa entre vint-i-cinc i trenta hores de treball de l'estudiant, mentre que, en el sistema espanyol actual, un crèdit correspon a deu hores presencials i no quantifica en hores el treball personal de l'estudiant ni la preparació i realització d'exàmens.

² Aquest apartat es basa en un primer text elaborat en una trobada de professors i professores de les assignatures de formació de la titulació de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat dels Illes Balears i Universitat Autònoma de Barcelona. Agraïm a Beatriz Félez la transcripció del debat acadèmic.

La implementació del crèdit europeu representa centrar el procés d'ensenyament–aprenentatge en què aprèn i quant esforç requereix. És a dir, implica centrar la formació en l'aprenentatge i l'adquisició de competències i destreses, valorant adequadament l'esforç requerit i la qualitat de l'aprenentatge dels alumnes.

Això comporta implicacions noves per al professorat i l'estudiant, canvis en els objectius i la metodologia docent, la reformulació de les estratègies d'ensenyament–aprenentatge, modificacions en el sistema d'avaluació i en l'organització dels recursos i els espais.

2.1 ELS ECTS I LA PLANIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA

El nou model d'ensenyament universitari, fruit del procés de convergència europea, exigeix un esforç quant a la planificació de les sessions formatives, una predicció dels recursos personals i materials, i una distribució, organització i ús nous dels espais educatius.

a) La planificació

La planificació fa referència al fet de dissenyar, concretar en un projecte unes intencions educatives i la manera d'arribar-hi; és a dir, les activitats que es realitzaran. Les activitats són, doncs, l'element central del procés d'ensenyament–aprenentatge i, per tant, podem trobar dos grans tipus d'activitats: l'activitat de l'alumnat i la del docent. El professorat en comptes de passar temps seleccionant, organitzant i elaborant continguts, ha de posar èmfasi en el disseny de processos d'aprenentatge que permetin a l'alumnat

desenvolupar estratègies analítiques i crítiques, indagatives, reflexives, creatives, aprendre a resoldre problemes, etc., en una paraula: ensenyar-los, facilitar l'aprenentatge i permetre'ls «aprendre a aprendre». D'aquesta manera, és l'estudiant qui busca la informació, estableix nexes significatius amb la informació ja coneguda i les seves experiències prèvies i construeix coneixements (els continguts d'aprenentatge) amb l'ajuda del professorat.

b) Elements de la planificació

El primer pas seria replantejar-se les qüestions tradicionals utilitzades pel docent per reflexionar sobre l'acció educativa. Atès que el pes del procés d'ensenyament–aprenentatge recau en l'alumnat, caldrà enfocar les preguntes des d'aquest vessant, tenint en compte les limitacions del professorat a l'hora d'intervenir en la construcció de l'aprenentatge de l'estudiant:

- Què vol el professorat que aprengui l'alumnat?
- Quan pot aprendre l'alumnat?
- Com puc facilitar el seu aprenentatge? Activitats d'aprenentatge i d'ensenyament.
- Què, com i quan s'ha d'avaluar?

Desenvolupem les qüestions anteriors:

- **Què vol el professorat que aprengui l'alumnat?** Pensar en els objectius de l'assignatura,³ en els continguts associats i quin grau d'ajuda necessita l'alumnat per arribar a assolir-los. Quin tipus d'ajuda directa ha d'oferir el docent: supervisió contínua o ajuda més puntual?, atès que l'estudiant també ha de treballar autònomament.

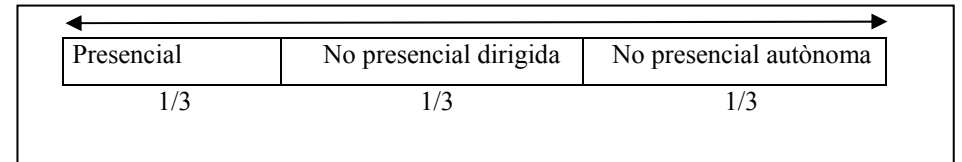
³ D'acord amb les noves exigències en les titulacions, els objectius es formularan en termes que «ha de demostrar haver après l'alumne al final de l'assignatura» (competències adquirides vs. intencions).

- **Quan pot aprendre l'alumnat?** Respecte a la dimensió espacial, l'alumnat pot aprendre dintre i fora de l'aula. Per això és important i necessari potenciar i reconèixer l'ús, per part de l'estudiant, de múltiples i variades fonts informatives que es troben fora de les parets de l'aula: biblioteca, Internet, arxius, treballs de camp, etc.

- **Com puc facilitar el seu aprenentatge? Activitats d'ensenyament i aprenentatge.** En funció del que vol aprendre l'alumnat, un pas important és pensar com l'alumnat arribarà als objectius educatius; és a dir, pensar en el disseny de les activitats, en el que es farà per ensenyar i aprendre. Aquestes activitats d'ensenyament–aprenentatge centrades en l'aprenentatge de l'alumnat universitari es poden classificar en tres blocs que queden definits pel grau d'autonomia exigida a l'alumnat i pel sentit i l'objectiu de l'aprenentatge (explorar coneixements previs, informar, reforçar, aclarir, exercitar, elaborar coneixements, aprofundir, etc.): presencial, no presencial dirigit (o semipresencial) i no presencial autònom.

Cadascun d'aquests tipus d'activitats representa, aproximadament, un terç del total de crèdits de l'assignatura (quadre 1), però aquesta fragmentació no vol dir que les activitats continuïn independents entre elles. El procés d'ensenyament–aprenentatge de l'estudiant s'ha d'entendre com un procés dinàmic i no lineal, això implica que els diferents tipus d'activitats són coherents entre ells i es poden donar al mateix temps. La seqüència formativa no és única i lineal, sinó que té diferents nivells que interactuen entre si.

A continuació es presenta un esquema en el qual es defineixen cadascun d'aquests blocs i es determinen els objectius d'aprenentatge corresponents, així com exemples d'estratègies concretes:



	Activitat d'E-A	Definició	Objectiu de l'aprenentatge	Algunes estratègies més adequades
AVALUACIÓ (examen, carpeta d'aprenentatge, cas, etc.) TUTORIA (individual / grupal; presencial / en línia)	Presencial	Activitat que proporciona informació nova o ajuda l'estudiant en el desenvolupament de certes estratègies que es consideren rellevants perquè l'alumne pugui iniciar i/o avançar en el seu procés personal de construcció de coneixements i que per la seva complexitat i/o exigència tècnica, elements factuais, conceptuals, (ús de laboratori, programes específics, etc.), sigui necessari dur a terme presencialment.	Motivació. Coneixements previs. Transmissió d'informació per contextualitzar una situació o plantejar el marc conceptual (epistemologia) de l'assignatura o els diferents temes o blocs temàtics. Acostament a la realitat.	Conferència (expert). Classe o sessió magistral (docent). Visita o sortida «obligada» del grup-classe. Posada en comú del treball realitzat (cas, lectures, taller, problemes, etc.). Seminari. Debat. Discussió. Treball laboratori. Joc de rols. Diàlegs simultanis o parelles. Xarxa de conceptes. Quatre cantons.

No presencial dirigida	Activitat que té una certa durada i una progressiva complicació i que, per tant, necessita una supervisió en el temps per part del professorat (orientació en les seves diferents etapes).	Anàlisi. Fomentar la interrogació i el qüestionament. Elaboració i construcció de coneixement.	Fòrum. Estudi dirigit. Estudi de casos. Incident crític. Solució de problemes. Entrepà. Trencaclosques de grup. Tècnica de col·locar estructures. Text directiu.
No presencial autònoma	L'alumne treballa de manera autònoma sobre aspectes que ja domina (té informació, coneixements i estratègies suficients).	Exploració d'un tema. Aplicació. Exercitació. Síntesi. Transferència.	Lectures d'aprofundiment. Estudi o preparació de l'examen. Exercicis pràctics. Taller. Projecte. Aplicació a la pràctica professional.

Quadre 1. Relació d'objectius d'aprenentatge amb les estratègies metodològiques.

- **Què, com i quan s'ha d'avaluar?** Com queda palès en el quadre anterior, tant l'avaluació com la tutoria són dos processos transversals que es donen al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta proposta seria coherent, en principi, amb les teories actuals que parlen d'una avaluació inicial, formativa o continuada i sumativa, i de la tutoria com un procés, encara que moltes vegades no sigui així en la pràctica de l'ensenyament universitari. El que canviaria seria no tant QUÈ es fa si no COM es fa. Com es planteja la tutoria i l'avaluació de l'alumnat, com es presenta a l'alumnat i quines estratègies

s'utilitzen. S'hauria de fer veure a l'alumnat que l'avaluació és un instrument de millora i no el moment crucial i final de l'assignatura en què s'han de passar comptes del que han après o, pitjor encara, del que no han après.⁴ Que l'entenguin com una cosa positiva, com un procés d'ajuda que els permet poder reflexionar sobre el que fan i el que poden fer per millorar-lo. En centrar la planificació en *l'activitat*, les produccions que se'n deriven, i també les observacions del professorat i alumnes sobre el procés d'aprenentatge realitzat, són suficients indicadors avaluatius. No obstant això, una estratègia avaluativa recomanable seria **el dossier d'aprenentatge** pel seu potencial com a element integrador i eix vertebrador de l'aprenentatge de l'estudiant. Altres eines valuoses podrien ser el **pla d'acció** i el contracte **didàctic**, atès que faciliten la implicació i el compromís de l'alumne en el seu aprenentatge i l'ajuden a aprendre a gestionar el seu temps, element important en aquest nou model formatiu.

- **La tutoria:** Amb aquest plantejament transversal s'emfatitza el paper de la tutoria, ja que s'entén com un procés d'acompanyament individual i col·lectiu, obligat i necessari, a l'estudiant en la construcció del seu aprenentatge.

c) **Distribució, organització i ús dels espais educatius**

Com ja hem dit, la planificació docent es basa en l'activitat d'aprenentatge, que pot ser de tres tipus: presencial, no presencial dirigida i no presencial autònoma.

⁴ És necessari que hi hagi una coherència entre el que aprèn el nostre alumnat i com avaluem el que ha après. Atès que dos terços de les activitats que es plantegen comporten treball no presencial més o menys autònom i de construcció (personal/grupal) de coneixements, i tenint en compte que l'alumnat universitari és molt divers, cal suposar que l'alumnat aprendrà coses diferents; per tant, s'hauria de permetre que utilitzés maneres diferents de mostrar què és el que ha après. El docent

Aquesta divisió dóna lloc a noves necessitats quant a infraestructures i organització d'espais:

- **Activitat presencial:** Implica la presència de l'alumnat a l'aula i, de vegades, quan es concreta en una sessió expositiva, representa fins i tot treballar conjuntament amb diferents grups al mateix temps. Això es tradueix en la necessitat de comptar amb espais grans (auditoris, aules magnes, etc.) i mitjans (aules actuals, laboratoris, etc.) on l'alumnat desenvoluparà, no oblidem, un terç del seu procés d'aprenentatge.
- **Activitat no presencial guiada:** Implica la configuració de petits grups d'aprenentatge que es troben periòdicament amb el professor-tutor per treballar diferents aspectes vinculats al procés d'aprenentatge que desenvolupen. Aquest tipus d'organització implica la necessitat de disposar d'aules o espais petits amb diferents recursos tecnològics i amb mobiliari no rígid per tal de facilitar la participació i intervenció de l'alumnat.
- **Activitat autònoma:** Dintre d'aquest punt s'hauria de valorar la necessitat de potenciar els espais virtuals com a centres de recursos a l'abast de l'alumne i com a espais per potenciar el diàleg i l'intercanvi entre docent-alumne i alumne-alumne. Així mateix seria necessari que la universitat pogués disposar de petites sales d'estudi (amb els recursos necessaris) per tal que l'alumnat pogués reunir-se i treballar en col·laboració i autònomament amb un gran horari flexible.

Desplaçar la prioritat del procés educatiu a l'aprenentatge de l'alumnat representa, en bona mesura, una ruptura amb el model tradicional que regeix a les aules universitàries, basat en la **privadesa** de la labor docent, exercida en

podria fer servir metodologies d'avaluació diferents o bé utilitzar aquelles que plasmin millor l'itinerari i el tipus d'aprenentatge fet per l'estudiant (per exemple, la carpeta d'aprenentatge).

solitari i **de manera omniscient** pel professor.⁵ Atès que el que importa no és **què ensenyem** sinó **què aprèn l'alumnat**, es fa imprescindible un treball de **coordinació i col·laboració** per part del professorat.

Amb la condició de potenciar l'autonomia i l'esforç dels estudiants, creiem que les aules universitàries s'haurien de tornar veritables espais d'aprenentatge aprofitant així la potencialitat de l'aprenentatge col·laboratiu i dialògic a partir del treball en equip.

Per fomentar els processos d'innovació i canvi en la docència que s'acaben de ressenyar, es presenta a continuació un taller de formació en estratègies metodològiques participatives que s'ha experimentat amb resultats positius en la formació del professorat universitari. El docent, per tal de respondre al quadre 1, haurà de llegir totes les estratègies metodològiques participatives, en aquest procés resitua la seva experiència i el seu coneixement sobre el tema.

⁵ HERNÁNDEZ, M.L et al. (coord.). *Marco General para la Integración Europea*. Barcelona: AQU, 2003, pàg. 30.

3. TALLER D'ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES PARTICIPATIVES

3.1. OBJECTIUS DEL TALLER

- Revisar el paper com a docents, els mitjans d'aprenentatge que s'utilitzen i la funció que té l'alumnat a les aules universitàries.
- Desenvolupar, aprendre i practicar estratègies metodològiques formatives que permetin introduir a les classes universitàries la participació de l'alumnat.
- Desenvolupar i fonamentar estratègies d'aprenentatge actiu.
- Aprendre i aplicar estratègies metodològiques que possibilitin desenvolupar en l'alumnat habilitats socials i cooperatives.

3.2. MÈTODE DE TREBALL

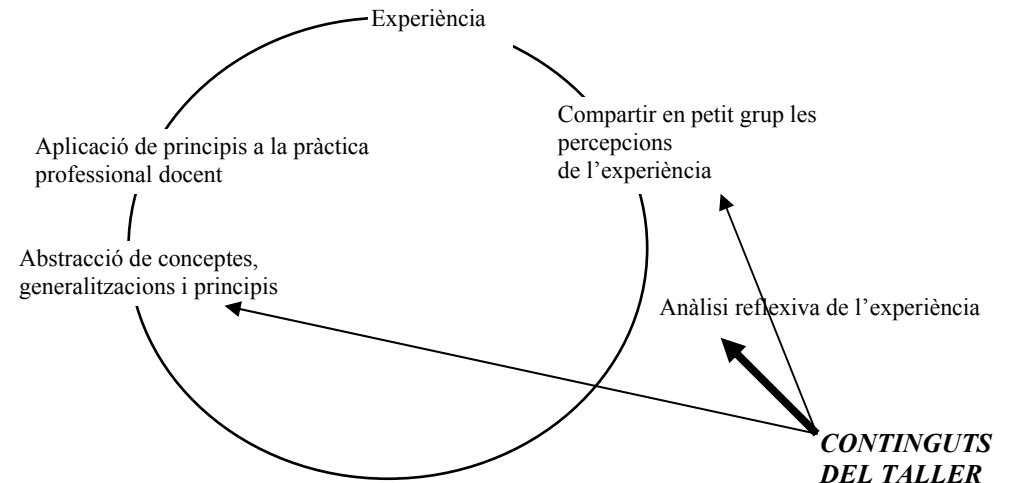
El model pedagògic del taller és el denominat **aprenentatge reflexiu–experiencial**. Aquest model inicialment dissenyat a la Universitat de Harvard és poc conegut en l'educació superior, malgrat el seu enorme potencial per a la formació pedagògica del professorat universitari i la millora de la seva pràctica docent.

Es parteix d'una situació real i, a través d'un procés en què els components principals són la reflexió sobre l'experiència i la retroacció, s'arriba a la millora de l'activitat docent (Kolb, 1984).

L'aprenentatge experiencial té lloc quan els assistents al taller, a partir d'una experiència que s'hi genera, observen i comparteixen la percepció de la seva

experiència amb els companys i hi reflexionen, i realitzen algun tipus d'abstracció integrant aquestes reflexions en els seus coneixements previs utilitzats com a guies per a accions posteriors.

El model del taller d'aprenentatge experiencial el concebem com una espiral que comprèn cinc etapes: el pressupòsit bàsic d'aquest model és que l'experiència del professor (o estudiant) és la font i l'origen de tot el seu aprenentatge professional i que a través de l'aprenentatge experiencial podem articular els aprenentatges formals i abstractes amb les experiències pràctiques.



En primer lloc, es demana als assistents que, individualment, contrastin les estratègies metodològiques participatives que es presenten en el taller amb la seva pròpia experiència docent. En aquesta primera part de l'activitat es genera un procés **reflexiu**, ja que el professorat pren la seva experiència com a objecte d'anàlisi i consideració.

Després, el resultat d'aquest procés reflexiu és compartit amb la resta d'assistents en petits grups. Això permet als participants disposar de l'experiència de la resta, ampliant d'aquesta manera la seva visió de les estratègies metodològiques participatives.

En tercer lloc, es porta a terme el moment **experiencial**. Cada grup selecciona i planifica una de les estratègies metodològiques que prèviament ha seleccionat en funció de les seves necessitats i interessos. En la posada en comú del gran grup s'examinen sistemàticament les estratègies presentades: quines es va sentir, què es va veure, què es va entendre, quin significat va tenir l'experiència, quines conclusions es poden extreure amb vista a experiències semblants i ulteriors. Aquesta és una fase clau en el procés reflexiu-experiencial del taller en què els assistents, ja individualment o en grup, són capaços d'aclarir el significat de l'experiència i de començar a prendre consciència de com aquesta informació generada per l'activitat prèviament desenvolupada es podria usar en experiències futures. De nou, igual que en la primera fase, aquest és un moment de caràcter reflexiu en el qual l'experiència acabada de finalitzar es pren com a objecte d'anàlisi.

Després d'aquests tres moments, el grup porta a terme una identificació del que pot ser abstret de la realitat de l'activitat i aplicat a situacions futures. El grup està ara en disposició de preguntar-se com els conceptes i principis abstrerts en l'anàlisi anterior es poden aplicar en el futur.

És important remarcar que en aquest taller l'alumnat (en aquest cas professors i professores) és subjecte d'aprenentatge, es creen estructures de diàleg i participació i el **mètode** utilitzat forma part del **contingut**. És a dir, al taller

s'aprenen les estratègies participatives i s'ofereix de «manera participativa» i «reflexivament» a docents perquè duguin les estratègies participatives i l'aprenentatge reflexiu–experiencial a la seva pràctica docent. En aquest taller hi ha una coincidència temàtica entre el que s'hi fa i el que s'hi diu. És a dir, el contingut del taller (les estratègies participatives i reflexives) s'aprèn amb una determinada metodologia basada en l'aprenentatge i no tant en l'ensenyament (el treball del docent ha estat present en la preparació del disseny, el seguiment i la posada en comú). Aquesta situació brinda una oportunitat única perquè el professorat participant puguin observar i analitzar una situació real de formació en la qual les estratègies participatives tenen un paper nuclear: el seu. Són els protagonistes del seu propi aprenentatge professional. Aquest escenari sol proporcionar diversos beneficis per a tots els implicats: el grup d'assistents participa i s'implica personalment en l'anàlisi–reflexió de situacions de formació que ells mateixos protagonitzen, i això és precisament la **reflexió**: prendre el propi pensament i experiència com a objecte d'escrutini. Per tant, les activitats (mètode didàctic) que es presenten a continuació són aplicacions i/o exemples d'algunes de les estratègies reflexives (contingut del taller) presentades en els documents de lectura. Més concretament, el document que recull el taller és **un text directiu** que és una estratègia participativa que es pot usar en contextos de formació presencial i/o semipresencial.

3.3. PROCÉS DE TREBALL DEL TALLER

3.3.1. PAUTES DE TREBALL PER A L'ACTIVITAT

Primera part

1. **Activitat individual**: empleneu el quadre 1. Podeu ampliar-lo amb altres estratègies que conegueu o apliqueu.

2. Per respondre al quadre 1, vegeu la lectura del document de suport en què les explica (**lectura 1 de l'activitat 1**).
3. **Activitat en un grup petit:** poseu en comú els vostres quadres respectius i elaboreu-ne un de sol per explicar-lo en la posada en comú (se us subministrerà una transparència).
4. Posteriorment, escolliu una estratègia i programeu-la aplicada a l'aula universitària utilitzant el quadre 2. Per orientar-vos en aquesta activitat llegiu el document: «quan escollirem una tècnica o una altra?» (**lectura 2 de l'activitat 1**).
5. Posada en comú **en un grup gran**.

Segona part

1. Prepareu l'estratègia seleccionada per practicar-la amb el grup. Podeu demanar material per portar-la a terme.
2. Pràctica amb el grup.

QUADRE 1

Estratègies participatives que coneguem	Sabeu en què consisteixen?				Les heu utilitzades?		
	Molt	Bastant	Poc	Gens	Molt sovint	A vegades	Mai
Elaboració de projectes							
Estudi dirigit							
Debat dirigit							
Discussió							
Fòrum							
Demostració							
Jocs de rols							
Seminari							
Mètode de cas							
Incident crític							
Organització per endavant							
<i>Flash</i>							
Diàlegs simultanis							
Tècnica quatre							
Quatre cantons							
Puzle de grups							
Ral·li de grups							
Phillips 6/6							
Entrepà							
Sandvitx							
Tècnica de col·locar estructures							
Xarxes de conceptes							
Aquari							
Rodament de boles							
Text directiu							
Pluja d'idees							

3.3.2. LECTURA 1 DE SUPORT A L'ACTIVITAT

Dintre de la metodologia interactiva trobem diverses estratègies per activar la participació de l'alumnat. De totes les estratègies de treball en grup, que són moltes, seleccionem, perquè són més aplicables a l'aula universitària, les següents:

ELABORACIÓ D'UN PROJECTE

El mètode de projectes és molt antic. Es va començar a utilitzar a la primera del segle XX en totes les disciplines, i consisteix en la projecció d'alguna cosa concreta per part de l'alumnat amb la intenció de solucionar una situació problemàtica concreta que requereixi solucions pràctiques. Pot ser individual o en grup.

Les dificultats de portar a terme el mètode de projectes a la universitat poden ser el formalisme de les disciplines i el temps que es necessita per elaborar el projecte.

Les etapes més característiques del projecte són:

- Seleccionar el projecte.
- Planificar tots els detalls del projecte. Distribuir les tasques.
- Seleccionar el material necessari. Obtenir i estructurar la informació.
- Fer un seguiment del projecte.
- Realitzar el projecte.
- Presentar el projecte.
- Analitzar i avaluar la feina feta i les aportacions individuals.

L'aplicació de la metodologia de projectes desenvolupa en l'alumnat l'esperit d'iniciativa i la creativitat, però també aprofundeix en el sentit de responsabilitat i, sobretot, li permet formular i avaluar hipòtesis, planificar, trobar solucions, consultar fonts d'informació, redactar informes, etc.

A la universitat, el projecte es completa amb el treball del professor o professora que ajuda a sistematitzar i transferir del que s'ha treballat a la matèria que s'estudia.

L'ESTUDI DIRIGIT

És una metodologia que pretén guiar l'alumnat en les diverses tècniques d'estudi i desenvolupar un pensament reflexiu.

Les etapes més característiques d'aquesta metodologia són:

- El temps de la sessió (o conjunt de sessions) es divideix en dues parts: en la primera s'explica el tema i es reserva l'altra per al treball en grup classe.
- En la part del treball en grup, l'alumnat es divideix en grups petits i cada grup analitza i prepara els temes objecte d'estudi.
- El material lliurat a l'estudiant ha de mostrar les regles de l'estudi i els objectius que es persegueixen.

La metodologia d'estudi pretén que els alumnes s'autogestionin el tema, però no pot ser una excusa perquè el professor o professora no exposi el tema inicial. L'exposició del tema inicial i la preparació de les pautes de l'estudi dirigit són fonamentals en aquesta metodologia.

L'estudi dirigit també pot ser individual, o en petit grup en forma de seminari (un mínim de cinc i un màxim de dotze estudiants), en què un grup estudia el tema en diverses sessions de treball per exposar-lo posteriorment al gran grup.

EL DEBAT DIRIGIT

És un intercanvi d'idees sobre un tema determinat i pot servir per aproximar-se a una situació des de diversos punts de vista. El tema que s'ha de tractar ha de ser sempre susceptible de diferents interpretacions, mai no es poden utilitzar tècniques obertes per a temes que tinguin una conclusió científica establerta.

El grup ha de saber per endavant que es realitzarà aquesta estratègia i així pot informar-se per actuar amb llibertat de coneixements i amb un clima de respecte als «oponents». Un debat mal planificat pot ser una gran pèrdua de temps.

S'ha d'advertir que no és una estratègia d'avaluació ni de comprovació d'objectius. L'alumne s'ha d'adonar que és una estratègia d'aprenentatge.

El nombre de participants mai no ha de passar de dotze; si el grup és molt gran, s'ha de dividir.

El debat no durarà més d'una hora. El professor o professora farà una presentació, en la qual explicarà el tema i les condicions de la realització. Ha de destacar sobretot que és molt important:

- La participació de tots els integrants del grup.
- Que és convenient esgotar el tema, la situació o el conflicte.
- Que les argumentacions han de ser lògiques, no basades en personalismes.
- Que s'ha de respectar i acceptar l'altre.

La primera pregunta la pot fer el professor o professora, i fins i tot pot contestar-se a si mateix. Això pot animar la participació. A partir d'aquest moment, s'ha

de limitar a incitar els alumnes a la discussió i procurar que ningú coarti la llibertat de ningú. La missió del professorat és estimular i centrar el tema.

Si el debat se surt del tema, és missió del professorat fer-lo entrar de nou en el seu curs. Per a això intentarà fer un resum per canalitzar la discussió.

No s'ha d'acabar un debat sense fer-ne una síntesi (l'listat de conclusions de cada punt de vista) i no s'ha de començar un debat sense que estigui prèviament preparat. És molt útil per desenvolupar la capacitat crítica i afavorir l'intercanvi d'opinions.

Un possible esquema per desenvolupar posteriorment pot ser:

Tema que s'ha de discutir:

Formulació de la pregunta:

Aportacions	Conclusions
Síntesi	

DISCUSSIÓ RÀPIDA

Quan volem que l'alumnat aprengui per l'estratègia de discussió, l'hem d'ajudar una mica —excepte que estiguem segurs que ja ha après la tècnica. Usualment l'esquema següent ajuda molt:

Orientació sobre el tema per part del professorat (els temps són aproximats) (dos minuts); aclariment sobre el vocabulari per part del professorat (dos minuts);

declaració general del problema (professorat–alumnat), del contingut, etc. (cinc minuts); identificació de problemes subordinats o d'aspectes importants (deu minuts); aplicació dels principis fonamentals a altres preguntes (quinze minuts) i a si mateix (quan es tracti d'un problema social, personal, etc., cinc minuts); avaluació del rendiment del grup i de si mateix (sis minuts). Aquest esquema implica la preparació de la discussió a l'aula.

EL FÒRUM

És una discussió de la totalitat del grup d'alumnes. Se sol fer a continuació d'una altra activitat d'interès general, com pot ser una sessió expositiva sobre un tema determinat o la xerrada d'un expert.

El fòrum permet la lliure expressió d'idees, és tal vegada l'estratègia que permet més llibertat, però justament per això, cal complir les seves regles exactament perquè no es converteixi en una pèrdua de temps o en una discussió inoperant.

S'inicia la reunió amb una explicació del professor o professora sobre el tema que s'ha de discutir. Així mateix ha d'explicar al grup les regles que s'han de seguir:

- Demanar la paraula.
- Respectar l'ordre d'intervenció.
- Ser breus.
- Parlar en veu alta.
- Limitar la durada.

A continuació, s'incita el grup perquè comenci el debat. Per animar la participació, el mateix professor pot dirigir-se a alguna persona en particular demanant la seva opinió.

Una vegada hagi passat el temps, el professor o professora ha de:

- Fer un resum.
- Anotar les conclusions.
- Assenyalar les divergències.

LA DEMOSTRACIÓ

Encara que sigui una estratègia més expositiva, també permet la intervenció de l'alumnat si participa en l'experimentació de la demostració. És útil, sobretot, per mostrar processos nous o seqüències i contrastar resultats. La demostració consisteix a comprovar processos experimentals, el maneig d'aparells o l'ús d'eines. Per a la seva eficàcia, se sol fer en petits grups si la temàtica ho permet, o es pot fer en un grup gran. Els alumnes poden participar en la demostració com a procés previ (inducció) a la revisió del professorat.

JOC DE ROLS: LA DRAMATITZACIÓ I EL SOCIODRAMA

La base d'aquestes estratègies és assumir un «rol» d'aquells que desitgem comprendre. Es tracta de reviure una situació que ens permeti comprendre el perquè de les situacions i actituds dels altres. Totes són petites representacions. Se solen anomenar en les diferents classes de jocs de rols de la manera següent:

- **Psicodrama:** joc que s'utilitza sobretot amb finalitats terapèutiques.
- **Dramatització** (alguns autors assimilen aquesta estratègia únicament a jocs de rols): joc que s'utilitza sobretot amb finalitats pedagògiques.

- **Sociodrama:** estratègia que també s'utilitza sobretot amb finalitats pedagògiques; el seu efecte és molt semblant al del psicodrama perquè, sovint, transmet als actors experiències noves sobre si mateixos.
- Per il·lustrar el concepte de *sociodrama* podem considerar la classificació següent:
- En la dramatització, els participants representen les persones. D'una banda, es generen emocions; d'altra, l'estructura de la personalitat dels participants influeix en el desenvolupament del joc. Resultat: amb la dramatització s'obtenen sovint solucions molt diferents de les que sorgeixen amb la solució purament intel·lectual del problema. No obstant això, els actors estan sotmesos a una limitació: a cada actor se li prescriu la «línia general» de comportament.
- En el sociodrama aquesta limitació desapareix. També es basa en un cas. S'atribueixen els diferents papers de les persones implicades en el cas. No obstant això, no es fa cap prescripció als actors, respecte a la manera com han de fer els seus papers. És a dir: cada actor ha d'intentar identificar-se amb la «seva» figura del cas i comportar-se, durant el joc, com si fes el paper que se li ha adjudicat.

L'objectiu de tot sociodrama és aconseguir un canvi en les persones, el diàleg pretén que els participants compreguin i acceptin altres postures i provoquin un canvi de comportament i s'actui de manera diferent en el futur. És important fer una anàlisi crítica del procés, ja sigui de la dramatització o el sociodrama. Per això, en la posada en comú s'ha d'analitzar el procés de diàleg i si hi ha hagut canvis en les persones.

Al final:

- Els actors contem com s'han sentit dintre del paper.

- El grup analitza el que ha succeït en general.
- El professor o professora analitza els aspectes particulars.
- Tot el grup ha d'expressar la seva opinió.

Hem de recordar que s'han de definir clarament els objectius, els actors sempre són voluntaris, s'ha de donar un temps per «fer-se» amb el paper, s'ha de buscar el màxim de naturalitat i quan s'arriba a allò que es volia observar o treballar, donar per acabada la representació. No servirà per analitzar situacions, practicar tècniques i habilitats i per al canvi d'actituds.

SEMINARI

El seu objectiu principal és analitzar un tema determinat, recurrent en les fonts primàries d'informació.

El seminari està format per un nombre determinat de persones (no més de dotze ni menys de cinc), que tenen uns coneixements comuns i un nivell de coneixements semblant. El tema de treball ha de ser una mica nou.

La responsabilitat dels resultats recau completament en cadascun dels membres del grup, ja que no hi ha d'haver jerarquies. Sol tenir un coordinador que pot ser fix o rotatiu (també hi pot haver un coordinador que tingui més experiència sobre el tema).

El seminari pot durar dies, setmanes, i fins i tot mesos, amb sessions planificades d'una periodicitat establerta.

La tasca dels components d'un seminari és indagar, consultar, buscar fonts bibliogràfiques i experiències guiadores fins a arribar a establir conclusions. Els seminaris són molt interessants com a activitat de buscar i analitzar maneres noves de comunicació, detectar els problemes sobre els quals cal conscienciar els estudiants, estudiar estratègies de motivació, etc.

L'ESTUDI O MÈTODE DEL CAS

El cas sempre és un problema o sèrie de problemes, basat en fets i opinions problemàtiques, que no tenen una solució única o correcta. En l'estudi de casos es discuteix un cas; la solució del problema plantejat es busca de manera purament intel·lectual i no és important sinó que l'objectiu és provocar l'anàlisi, és a dir, és un treball d'anàlisi mitjançant la reflexió (individual o en petit grup). El tema ha de ser capaç d'interessar l'estudiant i que ha d'estar relacionat amb la realitat acadèmica que estudia.

L'estudi d'un cas és «formativament» diferent dels diversos jocs de «rols» que hem descrit anteriorment.

És important que l'estudi de casos compleixi els requisits següents:

- El material ha de néixer d'una experiència personal molt pròxima a la realitat.
- El cas ha de ser factible.
- S'ha de donar per escrit.
- Ha de ser obert i susceptible de discussió.

Mentre que en els jocs de rols els papers es destinen sobretot a despertar emocions i exercitar maneres noves de comportament, en l'estudi d'un cas es

mou en un pla intel·lectual. Es tracta de pensar analíticament, de separar l'essencial del secundari i de detectar les prioritats.

L'estudi de casos exigeix, moltes vegades, coneixements previs en els assignatures en què es treballa. Per això, els estudis de casos constitueixen un mitjà formatiu ideal per estudiar una matèria nova sobre la base d'una situació simulada des de tots els punts de vista possibles. El que és essencial per a l'èxit d'una discussió en l'estudi de casos és el plantejament de les preguntes finals. Moltes vegades no s'esgoten totes les possibilitats d'un cas, perquè no s'han plantejat les preguntes d'una manera suficientment específica.

Per valorar un estudi de casos es recomanen dues vies distintes:

- a) Cada participant llegeix l'estudi individualment i contesta breument les preguntes, abans que comenci la discussió general;
- b) Es divideix el grup en diversos grups i es discuteix la solució durant uns trenta minuts aproximadament (o el temps que faci falta). Cada grup nomena un portaveu i es du a terme la discussió final. Aquesta estratègia es recomana per a problemes difícils i complexos. Posteriorment, en la posada en comú general, hi participa tot el grup amb el professor o professora.

L'estudi de casos provoca la participació activa, motiva, ensenya a analitzar problemes i implica l'estudiant. És una estratègia molt eficaç per posar-se en contacte amb idees diferents, fins i tot contràries a les pròpies.

L'INCIDENT CRÍTIC

Es divideix la classe en petits grups de treball, normalment entre quatre i sis alumnes, que treballen individualment, en petit grup i, finalment, en gran grup durant la posada en comú.

És una estratègia derivada de l'estudi de casos. Es presenta al grup, molt ràpidament (normalment, el text ocupa un sol full), una situació problemàtica que té una solució. A partir d'aquestes dades, el grup recapta informació complementària al professor o professora per analitzar si la solució és la més adequada. Després d'aquesta fase, es treballa cercant altres solucions que impliquin la presa d'una decisió, es debaten les propostes en petit grup i s'arriba a una solució consensuada. Posteriorment, es posen en comú les solucions dels diferents grups i es reflexiona sobre el procés i la decisió.

És interessant per sensibilitzar cap a la necessitat de reflexionar davant un problema i prendre decisions. També serveix per analitzar i aprendre a solucionar problemes i valorar les solucions en equip.

LA CONFECCIÓ D'ORGANITZADORS PREVIS O ESTRATÈGIES D'ORGANITZACIÓ PER ENDAVANT

És útil per tractar de vincular la matèria nova amb les experiències i coneixements de l'alumnat, es pot marcar similituds o diferències (de la matèria nova comparada amb el coneixement disponible), explicar conceptes totalment nous o integrar la matèria nova en un sistema més ampli (sobreposar / subordinar el tema actual). És un organitzador previ de la sessió. Pot ser un gràfic, un esquema elaborat pel professor o professora o per l'alumnat, un mapa conceptual o semàntic.

Seguint l'autor més representatiu, Novak (1988), els mapes conceptuals tenen per objecte representar relacions significatives entre conceptes en forma de proposicions. Pretenen dirigir l'atenció de l'estudiant sobre el reduït nombre d'idees importants en les quals s'ha de concentrar en qualsevol tasca específica d'aprenentatge. Un mapa conceptual és com un mapa de carreteres en què es mostren alguns dels camins que es poden seguir per connectar els significats dels conceptes de manera que resultin proposicions.

El mapa conceptual és un esquema jeràrquic (els conceptes més generals i inclusius se situen en la part superior del mapa i els conceptes progressivament més específics i menys inclusius, en la inferior) que pot ser realitzat pel professor o professora o per l'alumnat i serveix al principi de la classe universitària, com a organitzador previ de l'activitat d'ensenyament o al final de la classe proporcionant un resum esquemàtic de tot el que s'ha ensenyat o après.

Però la seva utilitat va més enllà, pot servir per explorar el que l'alumnat sap, per ajudar l'alumnat a veure la ruta del procés d'aprenentatge, facilitar la lectura de textos complexos, extreure significat de treballs de laboratori i de camp, preparar exposicions orals o treballs escrits, etc. Els mapes conceptuals són una bona eina d'ensenyament per al professor o professora i d'aprenentatge per a l'alumnat.

FLASH O RODA D'INTERVENCIONS

Cada estudiant diu per torn la seva opinió amb referència a un problema de la matèria o una experiència personal. No es discuteix fins que tothom ha parlat.

Després es considera com s'han de tractar les intervencions. També es considera *flash* la pregunta directa que es fa a un alumne.

DIÀLEGS SIMULTANIS

Oportunitat molt curta per intercanviar idees, opinions, dubtes amb els companys. Pel soroll durant aquesta activitat, també s'anomena el *rusc* o *brunzir*. Es diu també *parelles*, ja que s'acostuma a fer per parelles. És una estratègia que també ajuda a trencar la fatiga enmig d'una sessió expositiva. És adequada per comprovar els coneixements previs de l'alumnat sobre un tema determinat. Hi ha una variació, que és l'ajuda en parella, que consisteix a posar en comú el que s'ha treballat en parella amb una altra parella.

TÈCNICA QUATRE

Cada estudiant rep quatre fitxes de colors diferents. El professor o professora determina el significat dels colors, per exemple: verd, aprovació total; blau, aprovació parcial; taronja, rebuig parcial; vermell, rebuig total. Quan el professor demana als assistents que contestin una pregunta formulada com a declaració, cadascú la contesta posant visiblement la fitxa adequada sobre la seva taula. Després cadascun dels assistents —segons l'ordre dels colors— explica la seva decisió. També es pot fer a mà alçada.

QUATRE CANTONS

Molts problemes tenen més d'una solució, per a uns problemes no hi ha criteris objectius per avaluar-ne les solucions. El professor o professora selecciona quatre solucions (també hi pot haver més cantons distribuïts per l'aula), respostes o opinions típiques per escriure-les en cartells que col·loca als quatre cantons de l'aula. Els assistents es passegen, llegeixen les declaracions i es

queden en aquell cantó en què coincideixen més. Els grups escullen un portaveu, discuteixen la seva decisió, es poden canviar de cantó si els convenç un altre argument i informen després en el ple. El professor o professora realitza la posada en comú. És una estratègia que pot ajudar a aprendre a resoldre problemes i, sobretot, a saber i respectar els diferents punts de vista i a conèixer altres membres del grup.

TRENCACLOSQUES DE GRUPS

Es constitueixen grups petits. Es parteix la matèria de manera que cada membre del grup en rep una part més o menys igual (segons la dificultat i l'extensió). Per tractar aquesta part, cada membre es troba amb aquells membres dels altres grups que han seleccionat el mateix en un grup nou (és el grup expert). Hi ha tants grups experts com parts de la matèria.

Quan han acabat el seu treball, els experts tornen als seus «grups bàsics». Ara els experts ajunten els elements del puzzle: cadascun té el rol del professor o professora, presentant i explicant el seu coneixement de la part de la matèria als seus companys; aquests escolten, pregunten, construeixen exemples, etc. Per fi, cada membre del grup hauria de conèixer tot el material. L'èxit de cadascú és l'èxit de tots i al revés. Després un membre del grup expert explica la seva part del tema al plenari i el professor o professora matisa, amplia i exposa la matèria. És una estratègia adequada per revisar o presentar matèria nova.

RAL·LI DE GRUPS

El ral·li de grups és una tècnica per practicar destreses o coneixement en tres fases. Comença amb la presentació d'informació nova per mètodes usuals. Per a la fase de pràctica es formen grups petits (normalment de quatre membres)

heterogenis referents al rendiment dels membres. Els companys tracten d'ajudar individualment durant la pràctica. En la fase tres es mesura el rendiment dels membres del grup individualment, però s'avalua segons el nivell de rendiment individual. L'addició d'avaluacions individuals produeix el criteri d'èxit del grup.

PHILLIPS 6/6

Es formen grups de sis persones. Es nomena un coordinador o coordinadora. Cadascú té un minut per donar la seva opinió sobre un tema (sis persones / sis minuts, és possible disminuir el temps i les persones, però no és aconsellable augmentar-lo). Posteriorment, es reflexiona sobre el que s'ha exposat. Els coordinadors llegeixen els informes i es fa a la pissarra una síntesi de les conclusions. És interessant per prendre decisions, per conèixer els coneixements previs o per obtenir l'opinió general del grup en poc temps, confrontar o intercanviar opinions i permetre que hi intervinguin totes les persones del grup. La seva utilització més adequada és en grups grans.

ENTREPÀ

Cada estudiant, individualment, considera per si mateix una pregunta, una lectura, un problema o una posició determinada. Després es formen grups petits per comparar els suggeriments individuals i posar-se d'acord. S'extreu una conclusió del grup petit que s'exposa al plenari o al professor o professora.

SANDVITX

Mentre que l'entrepà conté dos nivells (individual i grup petit), en el sandvitx es realitza entre grups (individual, grup petit, entre grups). Es podria entendre el *puzle de grups* per un sandvitx específic.

TÈCNICA DE COL·LOCAR ESTRUCTURES

S'escriuen els conceptes centrals sobre fitxes o s'enumeren els conceptes en un full de paper. Els assistents han de col·locar les fitxes o els conceptes de manera que construeixin una estructura de vinculacions o de grups de conceptes. La tasca pot ser executada individualment, en parelles o en grups petits. Es comparen els productes més tard en el ple. Pot servir per comprovar els coneixements previs o com a avaluació. Aquesta estratègia exigeix que hi hagi una determinada estructura invariable.

XARXA DE CONCEPTES

S'escriuen els conceptes centrals del tema sobre fitxes. Cada assistent rep una fitxa per atzar. Després els assistents poden canviar les seves fitxes («canvi») per assegurar que cadascú pugui parlar sobre el seu concepte. Després un dels assistents comença a explicar el seu concepte. Continua aquell assistent que cregui que el seu concepte es refereix al concepte d'abans, es vincula amb aquest concepte, significa el contrari / el mateix, etc. El professor o professora relaciona els conceptes o amplia la temàtica. És una estratègia indicada per analitzar i diferenciar conceptes.

AQUARI

Els estudiants s'asseuen en dos cercles concèntrics. En el cercle més petit, a l'interior, s'hi asseu el grup que discuteix o mostra una cosa. Normalment hi ha una o dues cadires més a l'interior perquè els de l'exterior puguin participar-hi activament en moments puntuals. Els assistents en el cercle exterior observen la discussió, presentació, etc. És una bona ajuda per generar una discussió sobre un tema determinat i analitzar els diversos rols de l'alumnat.

RODAMENT DE BOLES O CERCLES CONCÈNTRICS

Els estudiants estan asseguts dirigint-se un a un altre en dos cercles concèntrics. Els veïns de davant parlen sobre un tema que el professor o professora introdueix. Després d'uns minuts (d'un a tres minuts) els cercles es mouen en direccions oposades. D'aquesta manera, cada participant té uns interlocutors diferents (normalment entre dos i quatre).

TEXT DIRECTIU

Es resumeixen les informacions essencials, sobretot els conceptes o les idees eixos, sobre un tema en un text curt i ben estructurat. Cada participant estudia aquest text individualment. Després resol tasques referents al text individualment, amb un company o en grups petits.

REMOLÍ O PLUJA D'IDEES

És una enumeració ràpida d'idees per a la seva reflexió posterior, però sense criticar-les en un primer moment. S'escriuen a la pissarra i s'eliminen les que el grup no considera pertinents. És indicat per trobar solucions noves i fomentar la creativitat.

Les seves premisses bàsiques són:

- El grup ha de conèixer per endavant el tema sobre el qual cal discórrer.
- Cada alumne o alumna pot manifestar la seva idea lliurement i totes s'acceptaran, evitant qualsevol manifestació que supprimeixi la lliure expressió.
- El professor o professora no hi intervé. Escriu les idees a la pissarra.
- Acabat el termini d'idees, es passa a discutir-ne la viabilitat.

3.3.3. QUADRE 2. PLANIFICAR UNA ESTRATÈGIA EN UN GRUP PETIT

Titulació o grau:	
Assignatura:	
Estratègia escollida:	
Objectiu de l'estratègia:	
Tema que es treballarà:	
Temps que s'emprarà:	
Nombre d'alumnes:	

**DESCRIPCIÓ DE L'ESTRATÈGIA ESCOLLIDA
UN EXEMPLE⁶**

Titulació o grau:	Dret
Assignatura:	Història del Dret
Estratègia escollida:	Col·locar estructures
Objectiu de l'estratègia:	Aconseguir una visió global del fenomen de la recepció del dret comú tenint en compte els factors cronològic i espacial.
Tema que es treballarà:	La recepció del dret comú als regnes peninsulars (segles XI- XV)
Temps que s'emprarà:	45 minuts
Nombre d'alumnes:	50

DESCRIPCIÓ DE L'ESTRATÈGIA ESCOLLIDA

1. Uns dies abans de l'activitat, els estudiants hauran d'haver fet una lectura —d'una part del manual, dels articles especificats, etc.— al·lusiva a l'activitat.
2. L'activitat que es proposarà a classe serà una avaluació.
3. S'organitzaran, a classe, deu grups de cinc persones.

⁶ Aquest exemple ha estat elaborat pels professors de la Universitat de Barcelona: Max Turull, Paula Domínguez, Patricia Panero, Patricia Mesanza i David Pubill.

4. El professor o professora els repartirà una relació desordenada en què constaran tots els conceptes centrals del tema.
5. Cada grup discutirà internament entre cinc i deu minuts l'ordenació de conceptes que els hagi lliurat el professor.
6. A continuació tindran deu minuts per reordenar els conceptes i compondre la seqüència lògica. És una seqüència que ha de tenir en compte les coordenades cronològiques i territorials.
7. Un portaveu de cada grup posarà en comú el que ha resolt i ho apuntarà a la pissarra (això ho farà el portaveu del primer grup). Els portaveus successius proposaran correccions, si escau, que debatrà tota la classe. Aquesta fase d' anotació a la pissarra i debat durarà vint minuts.
8. El professor o professora acabarà la classe fent una síntesi del tema durant deu minuts i justificant i consolidant —o corregint, si és el cas— la seqüència que hagi estat acceptada per tots.

Relació de conceptes que es lliurarà als estudiants:

- El dret comú és oficial a Catalunya.
- Vies de difusió.
- Situació prèvia.
- Consolidació de la recepció a Catalunya.
- L'escola de Bolonya i el renaixement jurídic bolonyès.
- Inicis de la difusió.
- Consolidació de la recepció a Castella.
- La recepció (concepte).
- L'ensenyament a l'alta edat mitjana.
- Principis de recepció a Catalunya.
- El dret comú s'incorpora dins de l'ordenament jurídic de Castella.

- Principis de recepció a Castella.

Relació correcta dels conceptes que componen la pràctica

- Situació prèvia.
- L'ensenyament a l'alta edat mitjana.
- L'escola de Bolonya i el renaixement jurídic bolonyès.
- Els inicis de la difusió.
- Vies de difusió.
- La recepció (concepte).
- Principis de la recepció a Catalunya.
- Principis de la recepció a Castella.
- Consolidació de la recepció a Catalunya.
- Consolidació de la recepció a Castella.
- El dret comú s'incorpora dins de l'ordenament jurídic de Castella.
- El dret comú és oficial a Catalunya.

3.3.4. LECTURA 2 DE L'ACTIVITAT

QUAN ESCOLLIREM UNA ESTRATÈGIA O UNA ALTRA?

Quan programem una estratègia per aplicar-la en la docència universitària, haurem d'escollir aquella que sigui més adequada, però adequada a què, a qui, en quin moment, per a quants alumnes, etc.? Normalment es considera que per escollir una tècnica o altra haurem de tenir en compte:

- Els objectius que perseguim. Per exemple, si volem promoure l'intercanvi d'idees, podem aplicar una estratègia de discussió o debat; si volem que donin diversos punts de vista d'un tema o problema, podem utilitzar el fòrum o la taula rodona (que no hem explicat anteriorment per la seva simplicitat i divulgació, ja que són diversos experts que donen l'opinió sobre un tema); si volem que modifiquin actituds o compreguin una situació vivencial, utilitzarem un joc de rols o una dramatització, etc.
- La grandària del grup. Si el grup és d'un màxim de vint persones es poden utilitzar més estratègies, però si el grup és nombrós haurem d'escollir tècniques que ens permetin més agilitat i una posada en comú.
- La maduresa del grup. Si el grup no està acostumat a treballar en petit grup és aconsellable que comenci amb estratègies que el sensibilitzin i que generin atmosfera de treball grupal, per exemple el Phillips 6/6, el remolí o la pluja d'idees, les parelles o diàlegs simultanis, etc.
- L'ambient o el context de la classe. És important tenir en compte el lloc físic: l'espai, el soroll, el mobiliari.

- El temps. Les classes universitàries tenen un temps limitat i és important que el treball en grup es realitzi en aquest temps i no quedi pendent per a un altre dia.
- Les característiques de l'alumnat. Això indica que podrem aplicar estratègies diferents segons la tipologia de l'alumnat: la seva edat, el curs, el cicle, etc. Com més gran sigui l'edat del grup, més els pot semblar un joc de nens si apliquem tècniques molt estructurades.
- La personalitat del professor o professora. No cal dir que cadascú ha de saber què és capaç d'aplicar. Sí que és important que el professor o professora conegui molt bé l'aplicació de l'estratègia i la seva posada en comú. Si no se'n té costum, és important començar per les més simples (brunzir o parelles, discussió guiada, etc.). A poc a poc, es poden aplicar estratègies més complexes.

Abans d'escollir una estratègia o una altra, hem de tenir en compte que en aplicar l'estratègia cal conèixer els seus avantatges i inconvenients i tenir l'objectiu clar i definit pel professorat, i també preparar bé la pauta del treball.

En resum, l'elecció d'una estratègia o una altra estarà en funció de diversos components. Si desitgem una informació ràpida de l'opinió del grup i tenim un grup de més de seixanta persones, el més apropiat serà utilitzar un Phillips 6/6 o els diàlegs simultanis. Si el que desitgem és despertar el sentit de la creativitat respecte a un problema, aplicarem el remolí d'idees. Quan el grup és petit es poden utilitzar estratègies com la discussió o el fòrum. Si el grup és molt gran, serà necessari utilitzar estratègies amb pautes molt clares per poder controlar la participació i el treball de tots.

Per acabar, podem afirmar que un dels temes que més preocupen el professorat universitari és la falta de participació de l'alumnat. Però si l'alumnat és un coproductor constant de l'ensenyament, serà necessari despertar la seva motivació a la participació. Però un dels problemes que hi ha a la universitat és la motivació de l'alumnat. Per solucionar-ho podem:

- Aclarir i precisar al començament la finalitat, els objectius del que pretenem i com ho farem.
- Precisar el que esperem de l'alumnat.
- Comprovar amb l'alumnat les seves expectatives.
- Basar-nos en el coneixement anterior de l'alumnat i les competències que ja hagi adquirit.
- Fer que l'alumnat reaccioni a un suport simple (esquema, foto, pla, etc.).
- Fer que l'alumnat realitzi coses per si mateix.
- Subministrar punts de referència durant la formació. Indicar on som, quin camí seguim i quin ens falta.
- Suscitar constantment la retroacció de l'alumnat. Si volem que l'alumnat participi, la retroacció ha de ser descriptiva i no avaluativa. I, per descomptat, no reaccionar agressivament davant d'una participació.
- Convidar l'alumnat a expressar-se, que doni la seva opinió, que participi de les preguntes plantejades.
- No sobrepassar la corba de fatiga, que està aproximadament en els vint-i-cinc minuts de sessió expositiva unidireccional.
- Variar la metodologia aplicant diverses estratègies.
- Proposar treballs en petit grup i valorar-los.
- Realitzar sempre una posada en comú, i que en quedi constància a la pissarra o en algun suport.

Segurament, aconseguirem més motivació de l'alumnat per al seu procés d'aprenentatge i, per descomptat, millorarem el nostre procés d'ensenyament.

3.3.5. LECTURA FINAL DEL TALLER

DIFICULTATS EN LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

Treballar en petit grup a l'aula universitària també comporta problemes. Hi ha diversos inconvenients que hem de tenir en compte quan realitzem petits grups a l'aula i demanem a l'alumnat que participi. No únicament ens trobem amb la falta d'hàbit en la feina, sinó amb altres problemes derivats de la cultura del treball aïllat a la universitat. Per evitar al màxim aquests problemes, haurem de fer el següent:

- Explicar molt clarament l'objectiu del treball que es vulgui realitzar. L'alumnat ha de tenir una pauta molt específica del que s'espera d'ell o ella.
- Haurem de vigilar el tipus d'agrupament de l'alumnat, un grup massiu podria impedir la comunicació; com dèiem anteriorment, l'òptim seria fer grups entre quatre i cinc estudiants.
- I hem de recordar que el treball en grup comporta un clima adequat a l'aula.

També ens podem trobar que algunes persones del grup predominin sobre les altres, llavors haurem de donar papers concrets o demanar intervencions a la resta del grup (el *flash* realitzat amb cura pot ser una bona oportunitat per fer participar).

Altres dificultats que podem trobar en la participació de l'alumnat a l'aula són les següents:

- No estan acostumats a treballar en equip.

- Treballar en grup significa acceptar algunes renúncies personals.
- El context pressiona per transmetre més contingut que elements de participació.
- Desprestigiar la participació per fer participar quan es pot solucionar més ràpid i millor amb una explicació o una lectura, ja que predomina el treball conceptual.

I el paper del professor o professora és important en la participació. Pot semblar que fer participar l'alumnat implica que el professor o professora no faci res, perdi el temps. Al contrari, fer participar l'alumnat comporta més preparació del disseny de l'activitat, un seguiment durant la seva execució i una correcta posada en comú. Totes aquestes funcions són importants i no se'n pot oblidar cap. La pauta que es lliura a l'alumnat per al treball ha d'estar ben elaborada i ser precisa, el seguiment del treball mitjançant la consulta o la tutoria als petits grups és important per motivar i sempre, qualsevol estratègia de treball en grup, ha de comportar una posada en comú i, si pot ser, la màxima participació.

Algunes de les recomanacions per aconseguir més aprenentatge de l'alumnat en el procés de la participació poden ser:

- No monopolitzar una discussió.

En la discussió d'un grup és important que hi hagi un intercanvi d'idees i opinions. La funció del professor o professora és centrar el tema, animar a la participació i fer participar el grup.

- No donar sempre la paraula al primer alumne o alumna que aixequi la mà. De vegades ens interessa que un alumne o alumna que participa poc pugui opinar encara que hagi aixecat la mà més tard.
- S'ha de parar esment tant als estudiants que parlen com als que no ho fan.

De vegades una mirada o una pregunta directa ajuden a intervenir a un alumne o alumna que li costi parlar.

- No es pot envair la privadesa de l'alumnat.

No podem obligar a parlar a un alumne i no se li pot demanar que expliqui les seves experiències si no ho desitja.

- S'ha de permetre que sorgeixin comentaris al llarg de la sessió.

De vegades és bo aprofitar comentaris de l'alumnat sobre un tema determinat.

- De vegades, les discussions en petit grup són millors que les de tota la classe.

Quan hi ha molts alumnes a classe és difícil la participació. Dividir la classe en petits grups és una bona solució per augmentar la participació i la implicació entre ells.

- Quan es demana la participació, en qualsevol estratègia, la consigna o l'objectiu del treball ha de ser molt clar i explícit.

La participació demana consignes clares i específiques. L'alumnat ha de saber molt bé el que cal fer i no es pot fer l'efecte que es fa participar per omplir un temps determinat. No hi ha pitjor participació que aquella que no serveix per res o s'utilitza per passar l'estona.

4. BIBLIOGRAFIA

- DIVERSOS AUTORS. *Cómo aplicar estrategias de enseñanza*. Barcelona: CEAC, 1989.
- BENEDITO, V. (coord.). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC, 1992.
- BLÁZQUEZ, F. et al. *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, 1997.
- BONALS, J. *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó, 2000.
- BROWN, G.; ATKINS, M. *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge, 1990.
- DAVIS, B.G. *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- DOMÉNECH, F. *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Castelló: Universitat Jaume I, 1999.
- HERNÁNDEZ, P. *Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria*. La Laguna: Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1986.
- KOLB, D. *Experiential Learning*. Londres: Prentice-Hall, 1984.
- MINGORANCE, P. et al. *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1993.
- NOVAK, J.D.; GOWIN D.B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- HUBER, G.L. (ed.). *Lernen in Schülergruppen. Studienbrief 1 des Fernstudienlehrgangs «Pädagogisch-psychologische Grundlagen für*

das Lernen in Gruppen». Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien, 1985.

MAGER, R.F. *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1985.

MCKEACHIE, W.J. *Teaching Tips*. Lexington: Heath, 1994.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge, 1993.

SCHULMAN, L. A; LYONS, N. (ed.). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

Els **Quaderns de Docència Universitària** són una publicació de l'ICE de la Universitat de Barcelona que pretén posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes de docència superior, que facilitin la formació del professorat i permetin la difusió i l'intercanvi d'experiències.

En aquesta col·lecció, doncs, hi caben des de textos de marcat caràcter general fins a documents que donin a conèixer bones pràctiques docents, en el marc del nou Espai Europeu d'Educació Superior; des de documents institucionals d'especial importància per a la docència universitària, fins a materials didàctics d'interès comú a diversos camps del coneixement científic i teòric de les diferents disciplines.

Aquests QUADERNS es publiquen amb l'objectiu de contribuir a donar resposta a les exigències de l'actual conjuntura universitària de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior i de la nova visió de l'educació com a procés de docència-aprenentatge.

