

14

Quaderns de Docència Universitària

Millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat

Francesc Imbernon



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Títol original: Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad
Traducció al català: Anna Ubach

Director: Salvador Carrasco Calvo

Consell de redacció: Amelia Díaz Álvarez, Marta Fernández-Villanueva Jané, Gemma Fonrodona Baldajos, Mercedes Gracenea Zagarramundi, Evangelina González Fernández i Miquel Martínez Martín

Primera edició: abril de 2009

© Autor: Francesc Imbernon
© ICE Universitat de Barcelona

Aquesta obra està sota llicència Reconeixement-No Comercial-Sense Obra Derivada de Creative Commons. Podeu introduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (ICE de la UB).

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

Et text complet de la llicència el podeu trobar a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es>

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. Edifici de Migdia. 08035 Barcelona
© ICE. Universitat de Barcelona

ISSN: 1988-1894

Dipòsit legal: B-38.681-2007

Servei gràfic: Editorial Octaedro

ÍNDEX

Resum	4
Abstract	4
Introducció. La importància de la metodologia	5
1. Com millorar la sessió expositiva o com eliminar la sessió transmissora.....	8
1.1. Una distorsió perceptiva: la satisfacció posterior a una classe expositiva	10
1.2. L'estructura de la sessió expositiva o classe magistral	12
1.2.1. El principi	13
1.2.2. El desenvolupament	15
1.2.3. La sortida o la conclusió de la sessió	17
1.3. Les pautes i els dilemes docents.....	18
1.4. La classe com un procés de comunicació	20
1.5. Preparar un guió per a la sessió expositiva.....	22
2. Com millorar l'exposició oral durant la sessió expositiva	25
2.1. Algunes estratègies per millorar la sessió expositiva	25
3. Estratègies de participació de l'alumnat a l'aula universitària.....	28
3.1. Diversos models d'ensenyament. Participar o no participar?.....	30
3.2. El treball en grup a l'aula universitària. Possibilitats i dificultats	32
Per acabar i com a conclusió	37
Referències bibliogràfiques	41

RESUM

El llibre desenvolupa diversos aspectes per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat. Basat en la teoria i l'experiència pròpia, analitza i subministra alternatives per al canvi dins les aules.

El text analitza la docència centrada en el docent i centrada en l'alumnat amb la intenció de millorar-les perquè l'alumne aprengui. Dóna pistes de com millorar la sessió magistral i equilibrar-la amb sessions on la participació de l'alumnat assumeix tota la importància.

Sense caure en l'ingenuïsm pedagògic, el text recorda que el més important no són les diverses metodologies o les tècniques d'ensenyament com un fi en si mateix sinó la preocupació del professor o professora per l'aprenentatge de l'alumnat i com aquest s'origina en tot el procés d'ensenyament.

Paraules clau: *universitat, metodologia, innovació universitària*

ABSTRACT

The book develops different aspects to improve teaching and learning at the University. Based on the theory and experience, analyzes and provides alternatives for change in classrooms.

The text explores the teacher centred teaching and student centred with the intention to improve the student to learn. Gives clues on how to improve sitting balance and sessions where student participation assumes all important. Without falling into the naive teaching, the text points out that the important thing is not the variety of methodologies and teaching techniques as an end in itself but the concern of the teacher or professor for student learning and how it originates in the whole process education.

Keywords: *University, Methodology, Innovation University*

INTRODUCCIÓ. LA IMPORTÀNCIA DE LA METODOLOGIA

Aquest text intenta desenvolupar una argumentació de com millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat, basat en el que d'altres diuen i en l'experiència pròpia i de col·legues que porten molts anys com a docents. Pretén analitzar i buscar alternatives per al canvi a la transmissió del coneixement acadèmic i social que s'origina a les aules de la universitat quan s'entén com a pura transmissió unidireccional (o metodologia del bust parlant), on, històricament, es realitza una disertació d'un tema per part del professorat davant d'un estudiant que escolta passivament i, com a màxim, pren notes o apunts i intervé, ocasionalment, quan és interpel·lat.

Hi ha, de forma general, dos pols oposats a l'hora d'intentar ensenyar el coneixement acadèmic. Entre aquests dos extrems ens situem tots: mitjançant l'aprenentatge passiu de l'alumnat (denominat passiu perquè el protagonisme l'assumeix el docent o la docent mitjançant la sessió transmissora) i l'aprenentatge actiu, on l'alumnat assumeix més protagonisme en la participació a l'ensenyament. Aquest aprenentatge també pot denominar-se, amb matisos o quan s'introdueixen certs elements en la participació, interactiu, recíproc i cooperatiu. El nom no fa la cosa. La qüestió és si la implicació de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge fa que l'aprenentatge es consolidi més i augmenti la seva significació, és a dir, la rellevància i la utilitat d'allò que s'aprèn. El text parteix d'aquesta hipòtesi.

Aquestes dues formes de transmetre coneixements es donen a la universitat, tot i que entre les dues formes es poden trobar molts matisos. El text tracta d'aquestes dues formes i de com millorar-les perquè l'alumnat aprengui. Per una banda, caldrà millorar la sessió magistral, o millor, serà imprescindible transformar la sessió transmissora en una bona classe magistral i, per una altra, serà necessari equilibrar o combinar les sessions amb la participació de l'alumnat.

Però això tampoc és tan fàcil com es pot pensar. Ser professor pot ser fàcil, però ser un bon professor o professora és molt difícil. El professo-

rat universitari que assumeix la gran importància d'aquesta tasca d'ensenyar, necessita, com a mínim:

- Dominar la matèria o disciplina que ha d'impartir-se. No es pot ensenyar si no se sap què s'ha d'ensenyar.
- Tenir certs coneixements i habilitats de com comunicar-se amb les persones. La comunicació és la base de l'ensenyament.
- Conèixer el grup d'alumnes. Si volem sintonitzar amb ells, quant més coneguem a qui tenim millor.
- Conèixer i experimentar tècniques de dinàmica de grups amb diferents finalitats (presentació, fomentar la interacció, debat, col·laborar, simular...).
- Elaborar un guió de la sessió, és a dir, distribuir el temps segons els objectius que persegueix, el tipus d'activitats que proposa, la corba de fatiga de l'alumnat, etc. (reflexió en l'acció).
- Tenir preparat un sistema per avaluar tant l'alumnat com la seva intervenció (reflexió sobre l'acció).

Tot això recordant que el més important no són les diverses metodologies o les tècniques d'ensenyament com un fi en si mateix sinó la preocupació del professor o professora per l'aprenentatge de l'alumnat i com aquest s'origina durant tot el procés d'ensenyament. És pensar què vull ensenyar, com ho faré i què vull que aprenguin els meus alumnes.

Però tampoc podem caure en una ingenuïtat pedagògica. Hem de situar el text en el context específic de la nostra experiència docent universitària. En la de cadascun de nosaltres. És difícil parlar de forma genèrica de la millora 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, l'experiència i les diferents facultats, estructures, cicles, posicions... comporten parlar i tractar de diferents cultures de la docència a la universitat. Una o un docent universitària 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'aquests tres aspectes comporta docents diferents, currículums (continguts i metodologia) diferents, contextos

universitaris diferents i estudiants diferents. Per tant, comporta cultures acadèmiques diverses.

Per tot això, el lector d'aquest text haurà d'escollir allò que respongui a la seva cultura, o l'ajudi a revisar-la o modificar-la. No tot serveix per a tots ni tots poden fer-ho servir tot.

Per tant, la pretensió del text és més reflexiva que normativa. Pretén ajudar a repensar tres aspectes comuns a tot aquell que treballa en una universitat: el paper del professorat universitari en l'ensenyament, el mitjà d'aprenentatge que s'utilitza i el paper de l'alumnat a les aules. Repensar tot això significa aportar nous instruments i estratègies d'aprenentatge a les aules universitàries.

En una nova forma de transmetre i compartir el coneixement acadèmic es veu cada vegada més necessari un canvi en la metodologia en una universitat que pretén mirar cap a un futur diferent amb una nova forma d'ensenyar i de veure l'aprenentatge de l'alumnat. Una nova universitat que superi els vells esquemes acadèmics sobre la docència predominants des de fa segles, i, avui dia, majoritàriament obsolets.

I. COM MILLORAR LA SESSIÓ EXPOSITIVA O COM ELIMINAR LA SESSIÓ TRANSMISSORA

S'hauria de superar l'ancorat i vell supòsit que un bon professor o professora d'universitat és aquell que coneix únicament la matèria científica, ja que creu que aquest coneixement el capacita per ensenyar i que és millor docent qui té aptituds i bona voluntat, que, dit d'una altra manera, és donar molta importància a una exacerbada sobrevaloració de l'experiència subjectiva mitjançant la fal·làcia d'ensenyar a «la meua manera» mitjançant un empirisme elemental après mitjançant l'experiència subjectiva de quan era alumne. Amb això únicament, com es comprova al llarg de la història, és molt difícil arribar a fer un bon ensenyament. Com superar aquesta síndrome de la familiaritat i reproducció a la docència universitària? És el lloc on el coneixement pedagògic vulgar, que s'ha assumit durant els anteriors anys a les aules universitàries com a alumnat, anterior a l'accés a la funció docent, s'imposa com a model de transmissió predominant, o sigui, com a currículum nul, ja que «s'aprèn» a ensenyar mitjançant les estructures, el record i les relacions que es van tenir, més que per la formació, la reflexió, la implicació i el contrast d'idees.

Es comença a coincidir que aquest model no és suficient (o que fins i tot pot ser nefast si es consolida en el temps com a professionalització docent). La majoria del professorat universitari no ha tingut una formació per accedir a la docència. No ha reflexionat sobre els aspectes socials, psicològics i pedagògics del seu treball professional. I això duu a un cercle viciós on el professorat reproduïx la matèria tal com a ell li van ensenyar. I, avui dia, la universitat necessita docents que disposin d'eines socio-psico-pedagògiques, no únicament professionals (químics, físics, filòlegs, geògrafs, etc.) que ensenyen, sinó professors de... Per això, la majoria dels docents universitaris han d'aprendre a desaprendre. Han de desaprendre algunes coses de quan eren alumnes, han d'aprendre noves tècniques i nous processos d'ensenyament i saber com aprèn l'alumne universitari. El docent universitari ha de conscienciar-se de la necessitat de la didàctica de la seva matèria per millorar la seva relació amb la disciplina, amb la docència i amb l'alumnat. S'han de trencar les rutines apreses per l'empirisme elemental de l'experièn-

cia subjectiva del dia a dia de les classes. La innovació a la universitat parteix d'aconseguir la millora i el canvi en les nostres pràctiques docents i en l'alumnat. I hem de començar amb la sessió expositiva, la metodologia més utilitzada a la universitat.

La sessió expositiva –o també denominada en els àmbits universitaris com a classe magistral– ha estat durant segles, i encara predomina, la metodologia més utilitzada. No pretenem censurar la metodologia de la sessió expositiva, ja que a la universitat és necessari utilitzar-la si hi ha presencialitat de l'ensenyament, encara que sigui per apropar la zona de desenvolupament potencial d'aprenentatge de l'alumnat a la seva zona real d'aprenentatge o perquè algú, que sap més sobre alguna cosa, t'ajudi a avançar. Avui dia, ningú no dubta de la importància de la intervenció d'una persona coneixedora del tema per fer progressar l'alumnat a l'aprenentatge i també per no fer-li perdre temps amb activitats inútils o que poden provocar una sensació de passar l'estona o de pèrdua de temps. El problema no està en la sessió expositiva sinó en com es posa en pràctica, com es realitza la transmissió del coneixement, de quina forma s'actua. O sigui, com aquesta sessió expositiva es transforma en una sessió transmissora de comunicació unidireccional i avorrida. Fer «una» sessió expositiva pot ser fàcil, però fer «una bona» sessió expositiva té la seva dificultat.

S'ha de diferenciar entre classe o sessió expositiva o magistral i classe purament transmissora. La primera, tot i que predomini el o la docent com a protagonista de l'ensenyament, permet una interacció amb l'alumnat; introdueix una certa implicació del grup classe i unes estratègies de comunicació. La segona és una sessió on el missatge és unidireccional, el professorat es converteix en un bust parlant, és a dir, el docent prescindeix de les característiques de l'alumnat, del context i de la seva participació. Està clar que la segona pot estar inclosa perfectament en la primera, però aquí volem diferenciar-les per veure que, per si mateixa, l'exposició oral del professorat no és negativa sinó que pot ser-ho la forma i com es realitza la transmissió del coneixement en aquesta sessió.

En tota sessió expositiva existeixen dos clàssics components importants des de la retòrica: el component de l'argumentació i el component de l'explicació.

El component de l'argumentació és aquell que, mitjançant l'explicació del tema, permet que l'alumnat assumeixi nous coneixements, o sigui que canviï respecte a alguna cosa, normalment davant un coneixement conceptual, actitudinal o procedimental. És el component al qual es dona més importància en l'ensenyament universitari.

El component de l'explicació ens ajuda a fer el discurs comprensible i intel·ligible per a l'alumnat. És el component que possibilita i facilita l'aprenentatge. És el component predominantment metodològic.

A la classe universitària (i podríem dir a tota apropiació del coneixement), quan es realitza una sessió expositiva, els dos components són importants i necessaris. A la pura classe transmissora, el professorat únicament es preocupa del component d'argumentació, per això dona molta importància als continguts acadèmics, suposant que, explicant-los (tal com ell o ella els explica), ja s'aprenen. A la sessió transmissora el professorat sembla més preocupat per demostrar el seu coneixement que per l'aprenentatge de l'alumnat, mentre que a la proposta que realitzem de sessió expositiva hem de preocupar-nos no tant per demostrar que sabem molt sinó pel procés d'aprendre de l'alumnat i, tot partint d'aquest, preocupar-nos per millorar la nostra manera d'ensenyar. La mirada se centra en l'alumnat, no en nosaltres com a docents.

1.1. Una distorsió perceptiva: la satisfacció posterior a una classe expositiva

Alguns docents se senten molt satisfets acadèmicament després d'una classe purament transmissora (considerem una classe purament transmissora aquella en la qual el docent ocupa el seu temps lectiu a emetre unidireccionalment un missatge, mitjançant la paraula, als seus alumnes, que es limiten a escoltar i a prendre notes passivament). «La universitat va ser creada per transmetre coneixements, i per a això està el professorat», argumenten. I és cert que la universitat s'ha caracteritzat durant segles per exercir a les seves aules la sessió expositiva com a procediment metodològic, però actualment, l'auge de la tecnologia

(des dels petits aparells que utilitzem a les aules fins als grans mitjans de comunicació i informació), el creixement de la ciència social, la crítica al mètode científic tradicional, el concepte de ciència, la condició postmoderna amb el qüestionament dels més importants metarrelats, les noves actituds socials de l'alumnat, el debat sobre què s'ha d'ensenyar per al futur, la formació permanent dels individus, els nous mitjans formatius, els avanços de la psicopedagogia, el canvi de l'alumnat, i un gran etc., fan qüestionar-se la pura classe de transmissió expositiva on un docent manté el protagonisme absolut de la comunicació obviant a qui l'escolta i centrant-se únicament en allò que diu.

El professorat, a més de presentar les informacions, ha d'aportar aquells elements que condueixin a una activitat intel·lectual individual o en grup i crear relacions de retroacció i motivació per comprovar el procés d'aprenentatge dels estudiants. Ha d'activar el procés d'aprenentatge. La sessió o classe expositiva no és necessàriament dolenta, sinó que depèn com es doni i de quins elements de suport a la paraula s'utilitzin. És a dir, centrar la formació en l'aprenentatge i l'adquisició de competències i habilitats, valorant adequadament l'esforç requerit i la qualitat de l'aprenentatge dels alumnes. Això comporta noves implicacions tant per al professorat com per a l'estudiant, canvis en els objectius i 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. Una nova forma d'enfocar l'ensenyament universitari.

Però la satisfacció per una bona classe transmissora, com comentàvem anteriorment, és una fal·làcia. El professorat que únicament realitza sessions transmissores entra, cada vegada més, en una gran frustració, ja sigui per veure la dificultat d'aprenentatge de molts coneixements mitjançant la paraula o per analitzar, tot i que sigui visualment, la poca receptivitat i atenció de l'alumnat d'avui per aquesta forma d'ensenyament. L'alumne s'avorreix, no aprèn de forma significativa, baixa el rendiment i puja l'absentisme. I, per tant, hauria de créixer una preocupació per establir una certa innovació en el treball dins les aules universitàries. I aquesta preocupació duu a millorar la sessió magistral amb una adequada preparació del docent i amb elements de motivació i participació de l'alumnat. Sortir de l'aula sempre insatisfet, pensant com podem millorar en la pròxima sessió.

No existeixen arguments per tancar-se o limitar-se a la sessió expositiva estrictament transmissora, ni és l'única estratègia per a grans grups, o que l'estudiant està més atent durant i després de la sessió de classe, o que desenvolupa més interès per la matèria exposada. Això no implica que, moltes vegades, la classe expositiva desenvolupi correctament la comprensió d'un tema i pugui motivar l'alumnat. Però és important que basant-nos en aquesta motivació i comprensió, el professorat apliqui d'altres estratègies perquè l'alumnat analitzi, treballi i reflexioni per aconseguir un millor aprenentatge.

Les preguntes clau que ens hem de fer durant la sessió expositiva són: Quina és la seva estructura? Quins són els seus components? Pot combinar-se amb activitats pràctiques que realitzi l'alumnat? Ara intentarem respondre a aquestes preguntes.

1.2. L'estructura de la sessió expositiva o classe magistral

Una de les primeres respostes a les preguntes anteriors és tenir en compte la capacitat d'atenció que té l'alumnat en l'escolta activa d'una classe universitària. Tot discurs que es realitza de forma unidireccional tendeix a cansar l'oïdor. Dependrà de la capacitat retòrica, comunicativa i persuasiva del docent i de la capacitat d'atenció de l'alumnat, però en la majoria de casos, un discurs ininterromput no arriba a superar, com a molt, els 15-25 minuts abans que aparegui la fatiga i minvi l'atenció. A partir d'aquest moment, la corba de fatiga ha anat ascendit fins al seu zenit, on està el màxim d'atenció, i descendeix gradualment amb una gran pèrdua de la concentració i, cada vegada més, amb sensació de fatiga i cansament.

La sessió expositiva haurà de trencar aquesta fatiga mitjançant preguntes, activitats, participació, exemples, audiovisuals, canvis de tema, recursos variats, etc. O sigui, preparant una classe diferent a la típica lliçó magistral (que es converteix en transmissora) que, durant molta estona, provoca una gran fatiga i un descens de la retenció i, per tant, de l'aprenentatge. Això no implica que l'alumnat segueixi prenent apunts, ja que l'acumulació de classes transmissores i la cultura acadèmica que

ha generat en les rutines de l'alumnat, li permeten prendre apunts sense atendre explícitament al contingut del missatge. Sent el que li diu el docent però no l'escolta. A partir d'aquest moment és fàcil parlar però és difícil fer-se entendre.

Per millorar aquesta sessió expositiva, comencem per analitzar l'estructura de la sessió.

Una classe és com una novel·la, o com una narració curta o un relat que fem constantment: hi ha un principi que t'introdueix en el tema, que et situa en el context i que et motiva a seguir; un desenvolupament que t'introdueix en la trama important del relat i una sortida o desenllaç que et duu al final de la lectura, a una conclusió. És cert que no tots som bons escriptors d'aquests relats, els hi ha molt bons, que s'apropen al premi Nobel de Literatura, i d'altres que no superen els balbuzeigs incipients de la literatura i avorreixen el lector. Quan passa això, el lector abandona el relat. La metàfora del relat, de la narració, és aquell principi formatiu tan senzill de «explica'ls-hi allò que els hi diràs, digues-li-ho i explica'ls-hi què els hi has dit». Simplement, una entrada, un desenvolupament i una sortida.

Analitzem més detalladament aquestes tres parts de la sessió de classe:

1.2.1. El principi

És l'entrada de la sessió. És respondre a les preguntes: què pretenc?, com desperto l'interès?, com motivaré al tema?, on ho vaig deixar?, com ho faré? De vegades el professorat comença directament amb el desenvolupament. És un gran error, ja que el principi sempre té la seva importància. Un llarg camí comença amb un pas, diu l'antic proverbi. I és cert. Una bona classe comença amb un bon principi. Qui escolta sempre necessita clarament d'una introducció ben estructurada que el faci «sintonitzar» amb el professor o professora i amb el tema que aquest pretén desenvolupar. I per sintonitzar necessitem pensar en alguna cosa que cridi l'atenció del grup i el motivi a escoltar, que l'alumnat es faci un bon esquema mental (una evocació) o escrit d'allò que estem treballant i si el que diem i treballem té una utilitat per a ells, és possible que la sintonia sigui més adequada.

Què pot contenir aquest principi de la sessió? Diversos elements. En alguna classe, per causa de les circumstàncies, podrem utilitzar un únic element i en unes altres, alguns d'ells combinats. Per exemple:

- Salutació. Presentació.
- Guió-esquema. Organitzador previ del coneixement.
- Tema. Idea principal que es vol desenvolupar.
- Motivació/interès pel tema.
- Introducció al tema. Resum de la sessió anterior.
- Objectius que es volen aconseguir.
- Coneixements previs de l'alumnat...

Moltes vegades el professorat pensa que una entrada «dura», més que crear ansietat i fins i tot certes dosis de pànic (*suspenc molt, l'assignatura és molt dura, hi ha molts repetidors, aquest tema és molt dur, aquí s'estudia de debò per aprovar...*) fa guanyar més respecte i interès pel tema. És cert que la por pot provocar un major distanciament de l'alumnat i, per què no, és possible que una major dedicació memorística, però el més habitual és que provoqui una sensació de ganes d'acabar l'assignatura, de desgrat respecte al tema que es tracta i un rebuig del docent que assumeix aquesta actitud. Un rebuig a un veritable aprenentatge. Recordarem exemples de professors i professores que van assumir aquest paper i no recordarem, excepte comptades excepcions, gratament les seves persones ni les seves classes.

Quan s'inicia l'assignatura (tot i que hauria de ser durant tot el procés) s'ha d'evitar la negativitat, les desqualificacions, les humiliacions, els menyspreus i fer veure que la intencionalitat és que aprenguin la matèria. Que el professorat és responsable de l'ensenyament, però que l'alumnat és responsable de l'aprenentatge. Que com a docents es farà el possible per aconseguir un bon ensenyament i que ells hauran de posar de la seva part en el procés d'aprenentatge dels temes o de l'assignatura.

La primera impressió d'un professor o professora davant l'alumnat, l'anomenat «efecte primacia», és molt important. En resum, el principi de l'assignatura i de cada tema és important per donar importància al tema a desenvolupar, captar l'atenció de l'auditori, crear sintonia amb

el grup, conèixer els objectius i necessitats, expectatives, interessos del grup i ajustar-los als propis i situar l'alumnat en un esquema organitzador del desenvolupament que es realitzarà.

Alguns exemples per començar la sessió poden ser aquests:

- Donar un exemple de l'entorn dels participants amb una notícia d'actualitat, amb una provocació, amb un punt d'humor, etc.
- Fer comprensible a l'alumnat la connexió existent entre els objectius que es volen aconseguir i el tema concret que s'exposarà.
- Recordar l'alumnat aquells coneixements del seu domini que serviran de base a l'exposició i d'ajuda a la comprensió del nou tema.
- Exposar molt resumidament el tema que es vol impulsar perquè facin preguntes, connectant el tema amb el seu entorn, amb els coneixements que ja tenen, amb la utilitat d'aquest aprenentatge, etc.
- Indicar només el títol del tema que es vol tractar, i fer una pluja d'idees amb allò que els suggereix el títol.
- Fer un resum del dia anterior, si el tema segueix...

Tot això és important, tot i que cada professor o professora haurà d'escollir una proposta o una altra segons el context on es desenvolupi la sessió.

1.2.2. El desenvolupament

És la part central de l'exposició. Aquí desenvolupem el tema acadèmic, les idees principals i secundàries. Però no podem limitar-nos a explicar sense tenir en compte l'auditori. És fàcil comprovar que no tots aprenem d'igual manera encara que el missatge sigui el mateix. Hem de fer un desenvolupament on puguem anar comprovant si tots aprenen el que estem ensenyant, reflexionant en l'acció per analitzar si se segueix el discurs, si hem de matisar-ho, posar un exemple, una dada, fer preguntes, parar... El desenvolupament pot contenir molts elements que permeten que l'alumne aprengui allò que estem ensenyant. Entre ells, destaquem:

- Separar conceptes principals de secundaris.
- Enunciar clarament cadascun dels temes a mesura que es van introduint. També és important repetir-los al final de la sessió.

- Posar èmfasi en els punts importants del tema.
- Establir una regulació del procés amb pauses per comprovar què s'aprenent (captar l'estat d'ànim: dubtes, seguiment, fatiga, interès...).
- Posar exemples, imatges, dades, metàfores...
- Utilitzar suport gràfic (transparències, presentacions, cartells, vídeo...)¹.
- Fer preguntes obertes a tot el grup classe o tancades a algun alumne en particular (comprovar l'escolta activa de la classe) o aturar l'exposició perquè facin preguntes.
- Les activitats són l'element central del procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, podem trobar dos grans tipus d'activitats: l'activitat de l'alumne i la del docent. El i la docent, en lloc de passar temps seleccionant, organitzant i elaborant continguts, han de posar èmfasi en el disseny de processos instructius que permeten l'alumnat desenvolupar estratègies analítiques i crítiques, indagatives, reflexives, creatives, aprendre a resoldre problemes, etc. En una paraula: ensenyar-los i permetre'ls «aprendre a aprendre». D'aquesta manera, l'estudiant busca la informació, estableix nexes significatius amb la informació ja coneguda i les seves experiències prèvies, i construeix coneixements (els continguts d'aprenentatge).

Convé no sobrecarregar els circuits amb una sessió on predomina una presentació de moltes transparències. La utilització de diversos recursos (paraula, pissarra, participació, etc.) facilitarà l'aprenentatge.

Recordem que, en el desenvolupament, trobem la forma d'organitzar el grup classe. No sempre han d'estar en posició tradicional davant de nosaltres (llevat que el mobiliari sigui fix). Podem establir altres tipus d'agrupaments (en ferradura, en semicercle, etc.). Dependrà del mobiliari i de la quantitat d'alumnes.

Quantes més estratègies de desenvolupament apliquem, més es consolidarà l'aprenentatge de l'alumnat.

1. Per ampliar veure: Parcerisa, A. (coord.) (2005). *Materials per a la docència universitària*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

En el desenvolupament del tema podem emprar diversos tipus de discurs:

<i>Si el tema demanda:</i>	<i>Podem utilitzar un discurs:</i>
Descriure o exposar	<ul style="list-style-type: none">• Cronològic (evolució en el temps)• Tipològic (per categoria d'aspectes)
Comparar	A favor/en contra, avantatges/inconvenients dins de parts separades per tipus o característiques
Explicar	Raonament simplificat (limitat a les relacions causa/efecte entre elements)
Resoldre (oferir solucions, actuar...)	Resolutiu
Convèncer	Persuasiu
Discutir	Dialèctic
Apreciar o avaluar	Dialèctic, posant de relleu els punts de vista

Tot això és important en el desenvolupament dels temes en la sessió expositiva.

1.2.3. La sortida o la conclusió de la sessió

La sortida de la sessió també té la seva importància. Una bona classe (introducció i desenvolupament) pot perdre's per una mala conclusió. S'ha d'intentar sortir de la sessió amb tranquil·litat, sense presses, sense provocar estrès a tot el grup corrent en els últims minuts, ja que el temps se'ns ha tirat al damunt i volem dir moltes coses que havíem de dir i no hem tingut temps. L'alumnat mai no sap el que el professor o professora dirà, únicament és el docent qui ho sap. El temps l'ha de controlar el o la docent, no al revés.

Saber callar a temps durant la sessió expositiva facilita un final més pausat, que permet donar temps per realitzar una o diverses de les següents estratègies:

- Anunciar que la sessió està finalitzant.
- Realitzar unes conclusions del tema (el docent o algun alumne o alumna).
- Permetre realitzar preguntes finals.

- Recapitular.
- Sintetitzar.
- Resumir el tema (el docent o l'alumnat).
- Acomiadar-se.

Un bon final sempre és important, ja que entra el que es denomina l'«efecte halo», és a dir, la percepció de generalitzar a partir d'una particularitat. Un mal final generalitza una percepció d'una mala sessió i al revés, un bon final pot remeiar un procés deficient.

1.3. Les pautes i els dilemes docents

En les tres parts de la classe (entrada/introducció, desenvolupament i sortida; és a dir, en les tasques que anem realitzant) entren elements comuns com són les diverses pautes o el comportament que anem aplicant cada cert temps i els possibles dilemes en els quals entrem en alguna explicació. Analitzem aquests elements.

La pauta és un comportament del docent que es repeteix al llarg del temps. Les pautes que podem analitzar són:

- El to de veu (entonació, ritme...).
- La pronunciació.
- El ritme del discurs, que ha de ser lent però fluït (s'ha d'evitar que sigui excessivament lent o excessivament ràpid).
- El vocabulari utilitzat (adequat a l'oïdor i a la matèria).
- Els gestos: expressió de la cara, mirada i contacte visual (mirar als ulls dels interlocutors, evitar mirar al terra, al sostre o als apunts. El que es diu «fer el far»), la gesticulació, postura... quant més naturals, millor. Evitar gestos repetitius. En un acte de comunicació sempre intervenen signes no verbals. No es produeixen aïllats, s'interrelacionen, i generalment són simultanis a l'emissió del missatge verbal. Poden contradir, accentuar, substituir o regular el discurs oral. Tots els elements extralingüístics són molt importants en la sessió expositiva.
- Evitar l'excés de crosses (repeticions constants d'una paraula o so).

Moltes de les pautes són elements extralingüístics. Els elements extralingüístics que entren en la sessió expositiva són molt importants, tant que alguns autors donen al llenguatge del cos i al to de veu més importància en la sessió expositiva que les paraules que diem.

L'anàlisi de les nostres pautes mitjançant enregistraments d'àudio, vídeo o d'observacions de col·legues també serà un element de millora important.

I què són els dilemes docents? Moltes vegades, durant les classes expositives entrem en dilemes. O sigui, la difícil acomodació d'allò que estem explicant amb els nostres valors o els nostres coneixements. Ens introduïm en un dilema quan expliquem una cosa en la qual no estem d'acord perquè entra en contradicció amb aquests valors o no la sabem suficientment. Això ens pot fer dir frases incompletes, tenir desordre expositiu, canvis temàtics, arbitrarietat, etc. Normalment, se surt d'un dilema tornant a un lloc segur intel·lectualment (es fa un bucle discursiu anant a un terreny conegut, de seguretat en el missatge i dominat pel professorat).

La forma d'evitar els possibles dilemes que apareixen durant la sessió és la curosa planificació de les sessions. Quant més entrem en dilemes amb el contingut que volem ensenyar, més haurem de programar les nostres classes i tenir els objectius molt més clars i explicats. Això fa reduir el dilema i, per tant, les seves conseqüències acadèmiques.

En resum, per evitar caure en dilemes, una sessió expositiva ha de tenir clars els seus objectius, determinar uns continguts principals i secundaris que han estat seleccionats, ordenats i seqüenciats segons una lògica científica (la lògica disciplinar) i una lògica psicològica (l'alumnat); una organització de la sessió en diverses parts, una forma d'explicar (activitats) i preveure uns recursos i un procediment pel que fa a com avaluar el que s'ha ensenyat.

1.4. La classe com un procés de comunicació

Al comunicar-nos volem establir alguna cosa en comú amb algú, o sigui, tractem de compartir una informació. La comunicació és el procés pel qual es transmet informació i enteniment d'una persona a una altra. Per això és important que qui emet el missatge (l'emissor) i qui el rep (el receptor) estiguin «sintonitzats». Però per establir aquesta sintonia (en aquest cas amb l'alumnat) la font, el professor o professora, codifica el missatge i el transmet per un canal, és a dir, pren la informació que desitja compartir i la disposa de forma que pugui ser transmesa per comprendre-la. Aquesta codificació que fem ve acompanyada de la capacitat del canal que utilitzem (puc parlar ràpidament?) o la capacitat del codificador (els alumnes poden entendre allò que els explico ràpidament). Per tant, una de les habilitats comunicatives del professorat serà esbrinar quina és la capacitat en la qual pot operar i establir mecanismes per sintonitzar amb l'auditori.

A cada instant de la nostra classe estem rebent senyals del context que interpretem. Establim una constant retroalimentació (*feed-back*) que té un paper molt important en la comunicació didàctica perquè ens va dient com s'està interpretant i entenent el nostre missatge.

Un professor o professora sempre ha d'estar atent, provocar la retroalimentació i modificar constantment el seu missatge segons allò que observa o escolta de si mateix i de l'alumnat. S'arriba a afirmar que només es pot parlar de comunicació en el veritable sentit de la paraula quan el receptor té l'oportunitat d'expressar-se pel que fa al missatge de l'emissor. O sigui, quan existeix retroalimentació.

En la sessió expositiva hi ha tota una sèrie d'elements de millora de la comunicació:

- El missatge acadèmic s'ha de dissenyar i transmetre de forma que s'assoleixi l'atenció de l'alumnat.
- En el missatge acadèmic s'han d'emprar signes que facin referència al màxim d'experiències comunes de l'alumnat.
- El missatge acadèmic ha d'evocar necessitats en l'alumnat i formes de satisfer-les.

- Tot procés de comunicació té dues parts, una part de contingut i una altra de relació amb l'auditori, però hem de recordar que la relació condiona el contingut. Això ens fa dir que és molt important mantenir un bon clima, una bona relació amb l'alumnat. Aquest rebrà millor el nostre contingut acadèmic.

Aquestes quatre premisses bàsiques de la comunicació en la sessió expositiva s'aconseguiran si «coneixem l'auditori», és a dir, hem de saber quin és el moment adequat per a un missatge, la classe de llenguatge que utilitzarem per fer-nos entendre i les condicions del grup en el qual tindrà lloc la comunicació.

És més probable que el missatge del professor o professora tingui més èxit si respon als patrons de comprensió, actituds, valors i objectius de l'alumnat, o també, es comença per aquests patrons i es van modificant al llarg de la comunicació. Tot i això, el professor o professora, en aules massives, l'estat de les diferents personalitats de l'alumnat i les normes i relacions del grup, poden provocar certes dificultats per controlar la situació en què es rep la comunicació. Cada docent haurà de tenir en compte el context on desenvolupa la sessió per veure com estableix una millor comunicació amb l'alumnat.

Però no només hi ha dificultats per controlar la situació comunicativa en la sessió expositiva dins l'aula universitària, sinó que apareixen altres elements que no corresponen a l'espai físic, és a dir:

- Existeix sempre una distància entre la intenció comunicativa inicial que té el professorat i allò que incorpora l'alumnat (la retroalimentació intentarà comprovar aquesta distància). Moltes vegades no es correspon el que diu el professorat amb el que entén l'alumnat. Si els missatges transmesos no són compresos, llavors podem dir que la comunicació és pobra o inexistent.
- Sempre hi ha una pèrdua del contingut del missatge acadèmic durant el procés.
- Durant la sessió s'han de tenir en compte altres elements, com la motivació, els gestos, l'ambient, els diferents canals que es poden utilitzar, etc.
- És important crear un bon clima de comunicació en el grup. La comunicació entre el professorat i l'alumnat ha de ser oberta i positiva.

El clima de comunicació es pot crear de moltes maneres: conèixer què és necessari comprendre, tenir clars els punts clau, tractar l'alumnat amb respecte, valorar les actituds i intervencions de l'alumnat, escoltar, atendre les demandes, etc.

Per acabar destacarem aspectes de la comunicació que sempre hem de tenir en compte:

1. **Hem de millorar la comunicació en els moments clau.** Per exemple, el primer contacte, durant les classes i al finalitzar les sessions.
2. **La claredat en els missatges acadèmics serà un factor fonamental d'una bona comunicació.** És necessari expressar-se bé i assegurar-se que ens han entès: emprant un llenguatge comprensible, posant exemples, no tractant més d'un tema principal a cada sessió, començant per una visió global i continuant amb els detalls...
3. **La comunicació es manté activa si apliquem tècniques per conduir el grup.** Per anar directament al que ens interessa, podem fer dos tipus de preguntes: preguntes obertes (ens permeten establir un diàleg ampli, demanar l'opinió, suggeriments...) y preguntes tancades (ens permeten dirigir-nos a algun estudiant per conèixer la seva opinió).
4. **Existeixen molts obstacles en la comunicació universitària.** S'han d'evitar al màxim els obstacles (físics, estructurals, etc.) que ens tancaran la comunicació amb el grup o conjunt de persones. Hem d'evitar amenaçar, avergonyir, criticar, mostrar superioritat o prepotència i ridiculitzar.

1.5. Preparar un guió per a la sessió expositiva

Sempre és important preparar un guió per a les sessions de classe. Evitar caure en la improvisació o, encara pitjor, en la lectura. Com dèiem anteriorment, és important no llegir durant les classes, únicament es llegeixen les cites. És cert que la forma de preparar un guió depèn de la persona, de l'experiència i de la matèria. Però recordem que, si el tema a desenvolupar ens pot provocar certs dilemes, serà fonamental realitzar un guió el més estructurat possible. No hi ha pautes tancades per als possibles guions. Depenen de la forma de treballar de cada profes-

sor o professora i del tipus de disciplina acadèmica. L'important és que ens serveixi com a guia de treball durant la sessió.

Unes possibles pautes per aquest guió poden ser:

1. Anàlisi de la situació comunicativa. És necessari dedicar uns moments a pensar en els següents aspectes: tema, característiques de l'alumnat, lloc, durada, mitjans i objectius de l'exposició.
2. Delimitació del tema i recollida d'informació. Haurem de decidir l'enfocament del tema: general, parcial, especialitzat, presentació de dades... Recollir informació sobre el tema. Seleccionar el més útil i definir les idees principals.
3. Elaboració del pla.
 - Què vol el professorat que aprengui l'alumnat? Pensar en els objectius de l'assignatura, en els continguts associats i quin grau d'ajuda necessita l'alumnat per arribar al seu objectiu.
 - Quant pot aprendre l'alumnat? Pel que fa a la dimensió espacial, l'alumnat pot aprendre dins 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.
 - Com puc facilitar el seu aprenentatge? Activitats d'ensenyament i aprenentatge. En funció del que vol aprendre l'alumne, el següent pas és pensar en com l'alumnat aconseguirà els objectius educatius, és a dir, pensar en les activitats, en el que es farà per ensenyar i aprendre. Aquestes activitats d'ensenyament-aprenentatge centrades en l'aprenentatge de l'alumnat universitari quedaran definides pel grau d'autonomia exigida a l'alumnat i pel sentit i l'objectiu de l'aprenentatge (explorar coneixements previs, informar, reforçar, clarificar, exercitar, elaborar coneixements, aprofundir, etc.).

Hem de definir l'ordre de la idea principal, de les idees secundàries i de les informacions de suport. Cal redactar un guió esquemàtic dels punts bàsics de l'exposició, per exemple:

- Introducció: presentació del tema, idea principal motivació... Del general al particular o més deductiu, del particular al general o més inductiu.

- Desenvolupament: presentació de les idees, arguments..., nocions essencials.
- Animació de l'exposició: exemples, il·lustracions...
- Participació de l'alumnat: preparar les activitats.
- Sortida: conclusió, recapitulació, preguntes...

Si presentem dades quantitatives o materials gràfics de suport, és necessari tenir-los preparats acompanyant el guió per poder consultar-los quan arribi el moment. I és important el control del temps. Les sessions formatives a la universitat són limitades en el temps i hem d'ajustar-nos i programar correctament les diferents parts perquè existeixi una coherència entre les diverses parts i el temps emprat.

L'ús de recursos a la classe universitària permet visualment ressaltar aspectes tractats i exerceixen una motivació en l'aprenentatge. Tampoc podem oblidar que la pissarra és un bon element de suport a la docència, si s'empra bé.

Respecte a les transparències, són un element de suport important, però tampoc hem d'abusar d'elles. Les hem d'utilitzar com a suport a l'explicació. Han d'estar confeccionades amb caràcters grans ser concises (conceptes o paraules clau), evitar sobrecarregar-les i introduir elements visuals (colors, gràfics, esquemes...). Existeixen diversos programes d'ordinador que ens poden ajudar en l'elaboració de transparències i evitar fer-les a mà o fotocopiar-les d'un llibre.

2. COM MILLORAR L'EXPOSICIÓ ORAL DURANT LA SESSIÓ EXPOSITIVA

La millora de la sessió expositiva depèn de cada persona, de les seves qualitats físiques i intel·lectuals. És difícil donar una normativa taxativa sobre com millorar. La docència no és una ciència exacta; és més aviat un camp de coneixement. Les variables que comentàvem anteriorment (persona, grup, titulació, disciplina i context) fan que no sigui possible una normativa estricta. Per tant, exposem a continuació allò que es considera més adequat en qualsevol circumstància, i cada professor o professora haurà d'adequar-ho a la seva realitat.

En la sessió expositiva també s'ha d'evitar el que es denomina l'«efecte Pigmalión», o sigui, respondre l'alumnat segons les expectatives que un espera d'ells. L'efecte Pigmalión fa que el professor o professora es faci una idea determinada d'un o una alumna i el tracti segons aquesta idea. El poder de les expectatives que tenim d'una altra persona és tan gran que pot, per si mateix, condicionar el comportament. Si tenim expectatives positives de l'alumnat, oferirem més retroalimentació. Si tenim expectatives negatives, el desmotivarem. Aquest efecte és realment pernicios, ja que provoca la profecia autocomplidora o autorrealitzadora, el que ve a dir que al final es compleixen les expectatives. És difícil evitar-ho, però és important ser conscient d'això per no ser injust amb certs alumnes.

Ara ens introduïrem concretament en alguns aspectes de millora de la sessió expositiva.

2.1. Algunes estratègies per millorar la sessió expositiva

Com a complement al que hem anat dient al llarg d'aquest text, exposem a continuació, en forma de resum, alguns dels elements més importants que ens poden ajudar a millorar la sessió expositiva. Ens pot ajudar a millorar:

- Conèixer l'alumnat per determinar quin tipus d'estratègia és més adequada.
- L'alumnat escolta més activament i accepta suggeriments del professorat si aquest és capaç de presentar-se com una persona creïble, veraç i amb experiència.
- És tan adequat presentar arguments a favor com arguments en contra de qüestions polèmiques.
- Si existeixen dificultats en alguna qüestió, o complexitat en alguna tasca, no s'ha d'espantar l'alumnat però sí avisar de la dificultat.
- Dir què solen fer o dir els experts (arguments model) en el tema que s'està tractant quan s'enfronten a problemes similars.
- Si la visió que aporta el professorat és discutida per altres experts, s'han de mostrar aquests punts de vista polèmics.
- Si el problema o tema és complex per al grup, s'ha de donar les solucions i temps suficient; si el problema o tema no és tan complex, és millor permetre que l'alumnat extregui les seves conclusions.
- Si la tasca es percep com a complexa i genera ansietat, és necessari oferir l'alumnat estratègies i recursos de reducció de l'ansietat.

Brown i Atkins (1990) proposen diverses estratègies per a la millora de la sessió expositiva. Destaquem les següents:

- Utilitzar un organitzador previ de la sessió (esquema, mapa conceptual, guió, etc.).
- Fer un esforç per aconseguir la claredat expositiva.
- Utilitzar mitjans audiovisuals.
- Modificar les activitats de l'alumnat durant les classes.
- Realitzar comparacions i contrastacions.
- Posar models, exemples, analogies, metàfores...
- Fer una introducció i una conclusió.
- Mostrar el propi interès i compromís per la matèria que s'exposa.
- Reptar la curiositat intel·lectual de l'alumnat mitjançant la introducció d'interrogants, problemes, paradoxes.

Però existeixen moltes estratègies que podem utilitzar en la sessió expositiva i ens ajudaran a millorar i augmentar l'aprenentatge de l'alumnat. No únicament ens serviran per desafiar intel·lectualment l'alumnat sinó per trencar el ritme de fatiga i fer més agradable i significatiu l'aprenentatge.

De les que s'utilitzen més comunament destaquem:²

- Parelles (també anomenada diàleg simultani, bronzir o xiuxiueig). Organització prèvia.
- Phillips 6/6.
- Resoldre problemes.
- Realitzar preguntes obertes i donar un petit temps de silenci per a què responguin per escrit. Després se selecciona a algú que dona la seva resposta.
- Resum i síntesi. A l'acabar, es convida a un alumne o alumna, que realitzi el resum o síntesi del dia anterior o del mateix dia de l'exposició.

Per acabar aquest apartat podem dir que hem volgut diferenciar la sessió expositiva de la classe purament transmissora, considerant que la sessió expositiva pot tenir elements de participació de l'alumnat, més enllà d'aquella participació que realitza, si en realitza alguna, en la pura transmissió quan ho sol·licita el docent. Introduint millores, establint parts en l'exposició, preparant millor el guió de classe, utilitzant tècniques per trencar la fatiga i recuperar l'atenció de l'alumnat, coneixent aspectes importants de la comunicació i estant més atent a l'alumnat que a la forma d'explicar augmentarem no únicament els aprenentatges sinó la satisfacció de l'alumnat i la nostra com a docents.

Estem convençuts que, si establim un bon clima intel·lectual de treball amb l'alumnat i els impliquem en el seu procés d'aprenentatge, no únicament realitzarem un aprenentatge més significatiu sinó que participarem de l'avanç en el camp social i científic.

2. Per ampliar aquestes i d'altres estratègies de grup veure Imbernon, F. i Medina, J.L. (2005). *Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

3. ESTRATÈGIES DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT A L'AULA UNIVERSITÀRIA³

Normalment, la docència a la universitat ha desenvolupat i potenciat un treball individual de l'alumnat. Avui dia considerem que aquest treball, tot i que és necessari, no és suficient. S'ha d'introduir a les classes el treball en petit grup i el debat amb tot el grup classe. En definitiva, la participació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Per què?

Actualment (encara que ja trobem antecedents molt valuosos a Sòcrates amb la maièutica, i a Aristòtil amb el treball empíric), amb els condicionats del context i de l'alumnat, es considera que la metodologia d'ensenyament tradicional o transmissora en la qual l'alumnat és un receptor passiu no són suficients per a un aprenentatge efectiu i adequat a la realitat social. L'aprenentatge, per a una major consolidació, no únicament necessita ser vivenciat i extrapolable, sinó que també necessita ser compartit i dialogat amb els companys.

Fa temps que es comença a introduir a les aules universitàries una metodologia més activa o interactiva en la qual es dóna importància a les relacions comunicatives no unívokes per part del professorat sinó a relacions biunívokes i multidireccionals perquè l'alumnat vagi construint el seu propi aprenentatge en relació amb els aprenentatges dels companys. Sorgeix la implicació entre els membres d'un grup a l'aula universitària com un bon (i necessari) complement de l'activitat única-ment magistral.

Es pot argumentar amb raó que aquest tipus de metodologia comporta certs inconvenients, sobretot amb grups massius, però també comporta una sèrie d'avantatges que superen els inconvenients. Analitzem alguns d'ells.

3. Per ampliar aquest apartat pot veure's Imbernon, F. i Medina, J.L. (2005). *Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona; Martínez, M. i Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

És cert que el treball individual comporta que cada alumne vagi al seu propi ritme d'aprenentatge i que pot generar hàbits de reflexió personal, però també hem de dir com a inconvenient que trobem que és poc creatiu. Hi ha una falta d'intercanvi del significat d'allò que s'està aprenent i existeix el risc d'interpretacions subjectives poc contrastades.

En la sessió expositiva es perd part de la matèria acadèmica perquè cada alumne té el seu ritme d'aprenentatge i part del grup no és capaç de seguir la comunicació verbal del professor o professora per la rapidesa dels seus raonaments. Per una altra banda, el treball en grup també té inconvenients, com el desequilibri en la participació entre els membres del grup (tot i que es pot solucionar amb més tutorització), una possibilitat de major conflicte i una baixa productivitat en grups que no posseïxin l'hàbit de treball en equip. Però té molts avantatges, com l'estimulació i la motivació al treball, l'augment de la creativitat, el permetre analitzar diferents punts, el desenvolupar la capacitat de cooperació i l'afavorir l'intercanvi d'experiències. I si a més realitzem una posada en comú posterior al treball de l'alumnat, podem incloure una perspectiva reflexiva tant individual com col·lectiva. Treballar en grup implica aprendre a dialogar, a comunicar-se, a consensuar, a cedir la paraula a l'altre, a treballar en comú un projecte... a molts dels components del subjecte actiu de la societat del futur.

La participació de qui aprèn és un mitjà necessari i important de formació. El que volem dir és que hem de combinar el treball individual amb el treball en grup, la classe expositiva amb la participació de l'alumnat i facilitar-li una reflexió personal i un treball en equip que li permeti saber treballar col·lectivament.

Avui dia, la majoria de treballs professionals es realitzen i requereixen treballar en grup. La universitat ha de preparar la metodologia d'impartició de les diferents assignatures. És necessari fomentar el desenvolupament d'aquelles habilitats i destreses que els estudiants necessiten i necessitaran per utilitzar el seu coneixement abstracte en situacions concretes de cada dia en la seva vida professional. Aprendre a la universitat ja no pot limitar-se a la repetició mecànica de coneixements sinó que ha d'incloure habilitats com la flexibilitat de pensament, la comunicació, el treballar en grup i prendre decisions en els processos.

Els supòsits en els quals es basa aquest apartat es poden resumir en els següents:

- Professorat i alumnat comparteixen l'activitat d'aprendre. El professor o professora intenta ajudar per estimular motius «intrínsecs».
- El professorat és promotor i organitzador d'activitats de participació.
- Es veu l'estudiant com un subjecte actiu que adquireix, processa i avalua el seu coneixement.
- L'ensenyament crea situacions complexes i determinades per relacions entre professorat i estudiants. No hi ha regles específiques per a totes les situacions.
- El concepte i el procés d'adquisició de coneixement és un procés dinàmic i variable, depenent de les possibilitats que té cada estudiant d'apropar-se a la matèria.
- En el currículum, és preferible la profunditat a l'amplària. Sobretot quan el professorat pensa, erròniament, que comprimint una matèria s'aprèn més.
- Les metes d'ensenyament inclouen totes les metes cognoscitives, i a més a més, la comprensió de mètodes d'aprenentatge.
- El treball del professorat consisteix en preocupar-se per crear situacions que activin la participació dels estudiants i trobar mètodes d'ensenyament centrats en ells.

3.1. Diversos models d'ensenyament. Participar o no participar?

Fa anys vaig llegir una faula signada per Robert F. Mager en 1984 i publicada en el seu llibre sobre el desenvolupament d'actituds envers l'ensenyament, que em va cridar l'atenció i em va fer pensar sobre la meua activitat universitària. La faula deia:

Vet aquí que una vegada un rei va decidir ensenyar els seus súbdits com dur una vida millor. Per això, va viatjar per tot el regne per explicar al seu poble com podia millorar la seva existència. Però ningú no el va escoltar.

Un conseller li va dir que havia de cridar l'atenció: «Fregueu-vos amb aquesta poció màgica feta amb all i us guanyareu l'atenció de tots».

El rei va fer el que deia i va sortir de nou per ensenyar els seus súbdits a gaudir d'una existència millor. Però ningú no el va voler escoltar.

El conseller li va dir que cridés per un megàfon i l'escoltarien.

El rei va fer el que li deia i ningú no el va escoltar.

El conseller li va dir que la gent era massa estúpida per comprendre quanta saviesa podria oferir-los. «Heu d'obligar-los a escoltar-vos, pel seu propi bé», li va dir.

Llavors el rei va fer que tots es reunissin i els va explicar com podrien gaudir d'una vida millor que la que duïen. Però quan es van obrir les Grans Portes, tots van sortir corrent.

La moralitat de la faula és que la gent normalment no s'apropa a allò que està envoltat per alguna cosa desagradable.

Sens dubte, sovint el que ensenyem és diferent del que diem. De vegades ensenyem la bellesa i la importància d'una matèria, així com l'essència d'aquesta, però d'altres vegades ensenyem a la gent a mirar amb desgrat, i després evitar la mateixa matèria sobre la qual impartim el nostre ensenyament.

Si reflexionem sobre la faula ens adonarem que ens ajuda a pensar que, quan estem a l'aula universitària, exposant o treballant un tema, estem imbuïts d'un determinat model de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat.

Si la nostra concepció de l'ensenyament universitari és que l'alumnat aprèn assimilant els coneixements com nosaltres els formulem, que no posseeix cap coneixement i que amb la nostra transmissió hi influïrem, l'examinarem sobre allò que hem dit. Si a més dissenyem la nostra assignatura com un procés d'acumulació de coneixements que exposem verbalment i els alumnes es limiten a prendre notes i no participen excepte quan se'ls demana, ens trobem el que s'ha anomenat un «model de tall conductista», on s'espera el canvi de conducta de l'alumnat mitjançant l'exercitació, memorització i repetició.

Si, per contra, pensem que el coneixement es construeix mitjançant l'activitat i que un ensenyament eficaç és aquell que possibilita que l'alumnat descobreixi per si mateix aquests coneixements i que possibiliti el canvi de les seves estructures del coneixement; si a més a més

pensem que l'alumnat poseix uns coneixements previs dels quals hem de partir per a construir i reconstruir coneixements nous; i pensem que l'ensenyament és organitzar i planificar activitats rellevants tant individuals com en equip per explorar noves idees, reestructurar els coneixements i aplicar-los a nous contextos i, per tant, el context on es desenvolupa aquest ensenyament és molt important, llavors ens estem movent dins un model interactiu.

És cert que no hi ha models purs i fins i tot podríem dir que no hi ha models bons i models dolents sinó bones i males pràctiques docents. Cada professor o professora ha d'escollir el model (la pràctica) que en el moment consideri més adequat al context, a la disciplina o a l'alumnat. Normalment a la universitat trobem que el professorat fluctua entre els dos models. El més important no és quina metodologia utilitza sinó quina és la concepció, implícita o explícita, d'ensenyament i aprenentatge que es posseeix. No serà tan important la tècnica pedagògica com la concepció de la qual es parteix.

3.2. El treball en grup a l'aula universitària. Possibilitats i dificultats

No definirem aquí què és un grup però volem destacar que el treball en grup, la interacció de diverses persones, afavoreix a la classe universitària diversos punts de vista sobre el treball que s'ha de realitzar, provoca un procés de reflexió individual i col·lectiva i, si es fa correctament, augmenta l'aprenentatge de l'alumnat. Com diu Bonals (2000), «El treball en grup, en condicions determinades, incrementa la qualitat dels aprenentatges i afavoreix l'adquisició de coneixements dels alumnes mitjançant la interacció entre ells. Només per això ja serà justificat utilitzar-ho de manera sistemàtica a les aules. No podem desaproveitar les enormes possibilitats que ens aporta la interacció de l'alumnat com a font de construcció de coneixements. Molts autors de prestigi no han deixat d'insistir sobre el valor de la interacció entre iguals: establint les condicions adequades, els i les alumnes poden aprendre més i millor si se'ls permet afrontar junts els processos d'aprenentatge, sobretot quan se'ls proposen objectius als quals han d'arribar treballant en equip». Les activitats de treball en grup són, doncs, instruments

didàctics que ens ajuden a organitzar, desenvolupar i aconseguir els objectius del coneixement acadèmic.

Les tècniques de treball en grup són els mitjans emprats a la classe universitària per assolir un aprenentatge efectiu en un grup determinat.

El fet de realitzar un treball en grup a l'aula ens facilitarà que l'alumnat:

- Generi sentiments de seguretat i venci inhibicions.
- Aprengui a assumir responsabilitats.
- Aprengui dels altres.
- S'expressi davant els companys.
- Comparteixi dubtes, interrogants...

Però, per aconseguir-ho, les característiques que haurien de reunir els grups a l'aula, per al desenvolupament del treball en grup, haurien de ser les següents:

- Que l'alumnat sigui lleument diferent però sense discriminar ningú.
- Que permeti la relació entre ells.
- Realitzar activitats que fomentin la participació i la cooperació.
- Donar temps per al treball.
- No donar una tasca que pot ser explicada pel professor d'una manera més ràpida i efectiva.

Un altre qüestió és el nombre d'estudiants en les agrupacions de petit grup. Quants alumnes formen un grup perquè aquest sigui més eficaç? Tot i que no existeix un nombre d'alumnes idoni, podem dir que si agrupem els alumnes per parelles pot ser enriquidor en moments puntuals per discutir sobre un tema determinat (tècnica de la parella, bronzir o diàlegs simultanis). Si agrupem els alumnes en grups de tres, quatre o cinc (que són els més comuns), la dinàmica serà àgil. Són adequats per elaborar o resumir textos, o resoldre problemes. Optarem per grups de més de cinc membres en algunes activitats, però començarem a tenir dificultats en la participació, i les tasques seran molt més lentes.

Som conscients que el treballar en petit grup dins l'aula universitària també comporta problemes. Existeixen diversos problemes que hem

de tenir en compte quan realitzem petits grups a l'aula i demanem els alumnes que participin. No únicament ens trobem amb la falta d'hàbit en el treball sinó amb d'altres problemes derivats de la cultura del treball aïllat a la universitat. Per evitar al màxim aquests problemes haurem de:

- Explicitar molt clarament l'objectiu del treball que es vol realitzar.
- Vigilar el tipus d'agrupament de l'alumnat, un grup massiu pot impedir la comunicació, com dèiem anteriorment. L'òptim seria fer grups d'entre quatre i cinc estudiants.
- Recordar que el treball en grup comporta un clima adequat a l'aula.

També ens podem trobar que algunes persones del grup predominen sobre les altres. Llavors haurem de donar papers concrets o demanar intervencions a la resta del grup.

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

- 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 allò conceptual.

I el paper del professorat és important en la participació. Pot semblar que fer participar l'alumnat suposa no fer res per part del professorat. Al revés. Fer participar l'alumnat comporta més preparació de l'activitat, un seguiment durant la seva execució i una correcta posada en comú. Totes aquestes funcions són importants i no es pot deixar de banda cap d'elles. 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 visita als petits grups és important per a la motivació i sempre, qualsevol estratègia de treball en grup, ha de comportar una posada en comú i que quedi constància d'ella i, a ser possible, la màxima participació de tot el grup.

Algunes de les recomanacions per aconseguir un major 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 professorat és centrar el tema, animar a la participació i fer participar al grup.
- **No donar sempre la paraula al primer alumne 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 prestar atenció tant als estudiants que parlen com als que no ho fan.** De vegades una mirada o una pregunta directa ajuda a intervenir a un alumne o alumna que li costa parlar.
- **No es pot envair la intimitat 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 vol fer.
- **S'ha de permetre que sorgeixin comentaris al llarg de la sessió.** De vegades està bé 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 la classe, la participació és difícil. 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 d'estar molt clar i explícit.** La participació necessita de consignes clares i específiques. L'alumnat ha de saber molt bé què cal fer i no es pot donar la impressió que es fa participar per omplir un temps determinat. No hi ha pitjor participació que la que no serveix per a res o s'utilitza per passar l'estona.

Al finalitzar la participació en petit grup, podem fer una autoavaluació de l'alumnat. Un possible esquema podria ser:

GRUP: _____

DATA: _____

ACTIVITAT: _____

<i>Aspectes que cal valorar</i>	<i>Autoavaluació</i>
1. Hem participat tots en el treball.	
2. Hem treballat tots bastant.	
3. Hem treballat tots en diverses tasques.	
4. Hem estat àgils.	
5. Ens hem entès bé com a grup.	
6. ...	
7. ...	

VALORACIÓ: _____

OBSERVACIONS: _____

PER ACABAR I COM A CONCLUSIÓ

Si volem potenciar la participació a les classes universitàries s'haurien de posar en marxa diverses mesures. Augmentar els recursos econòmics i humans, preocupar-se per la relació ensenyament-aprenentatge, modificar les relacions d'autoritat, saber i poder en els departaments, crear la possibilitat de formar-se i d'autoformar-se en la impartició docent de la disciplina i especialitzar-se en l'oferta formativa.

Per tant, hauríem de ser més conscients del compromís social i de la necessitat de revisar els processos formatius, i de trencar el model de sessió transmissora, ja que no només genera una labor individual sinó que provoca certs problemes de comunicació entre el professorat, i fins i tot impedeix o pot impedir que es produeixi un fenomen imprescindible en tota labor professional com és l'intercanvi col·laborador de la pròpia teoria-pràctica docent.

Durant les últimes dècades hem vist com s'ha anat qüestionant el coneixement nocionista i immutable de les ciències i s'han anat obrint pas d'altres concepcions en les quals la complexitat, el canvi i la incertesa tenen un paper molt important. Però, sobretot, s'han anat incorporant, en el debat més que en les pràctiques universitàries, els aspectes ètics, relacionals, col·legials, actitudinals, emocionals, reflexius..., tots ells necessaris per aconseguir una millor formació social i científica de l'alumnat. S'ha començat a valorar la importància de l'alumnat i de la seva participació, i per tant la rellevància que adquireix el bagatge sociocultural (per exemple: la comunicació, el treball en grup, el debat democràtic, l'aprenentatge cooperatiu i dialògic, els processos més que els productes, l'elaboració conjunta de projectes, la presa de decisions democràtica, l'anàlisi de situacions, etc.) en la formació del futur.

Però per això serà necessari que tot docent universitari assumeixi i se sensibilitzi interioritzant la docència com una professió educativa, i sàpiga quines són les tasques pedagògiques necessàries per dur-la a terme, quins són els aprenentatges rellevants, els medis didàctics dels quals disposa i què ha de fer per facilitar a l'alumnat el desenvolupament de la capacitat de comprensió més que el de repetició.

El professorat ha d'ajudar a gestionar el procés d'aprenentatge de l'alumnat motivant-los i entusiasmant-los en un treball de recerca i una actitud constant d'aproximar-se a les fonts de nous coneixements. Un aprenentatge diferent en la societat actual quan l'alumnat està envoltat per tecnologies de la informació i la comunicació.

La universitat necessita canviar la seva pràctica metodològica en les sessions formatives. Quan un alumne entra a la universitat no veu a grans científics, a grans investigadors, veu a un docent que està al seu davant intentant ensenyar-li alguna cosa. Però aquest docent, aquesta universitat ha canviat molt en els últims anys. Aquest canvi s'ha degut, entre d'altres causes, a aquests assumptes:

- **Ha canviat la perspectiva i el temps.** Els vertiginosos canvis que s'han produït en l'últim quart de segle han estat molt importants, tant des de l'àmbit psicopedagògic (nova concepció del treball educatiu, el paper de la universitat en una escolarització democràtica, l'aparició i extensió de noves tendències científiques, els nous conceptes sobre l'aprenentatge...) com social (trencament de blocs que han marcat ideològicament el segle XX, l'escolarització massiva, l'accés cultural massiu, l'auge de noves tecnologies de la informació i la comunicació, el canvi i crisi institucional d'instàncies històriques de socialització, la crisi de legitimitat de la modernitat...). Tots aquests són elements d'anàlisi importants en la generació de noves alternatives de futur en la formació docent. No podem generar una formació docent basada en models d'ensenyament caducs. No podem aplicar processos i instruments de formació docent caducs per a nous temps.
- **Ha canviat l'alumnat.** La realitat social i cultural de l'alumnat que arriba a les aules universitàries és molt diferent, radicalment diferent, de l'alumnat de fa uns anys, on ser universitari era un procés afegit a la categoria social i no un medi per adquirir-la. També les repercussions dels nous sistemes educatius i socials configuren un nou tipus d'alumnat. No partir de la premissa d'una formació diferent per a un alumnat diferent seria un gran error en els plantejaments de la docència universitària.
- **S'ha donat un canvi professional del professorat i de la universitat.** Les estructures internes universitàries i les exigències socials

al professorat han anat variant com a conseqüència de l'extensió i expansió del coneixement i les polítiques governamentals (moltes d'elles emmarcades en polítiques neoliberals i de lleis de mercat). L'avanç galopant del neoliberalisme i la condició postmoderna fan qüestionar-se l'històric paper transmissor del professorat universitari i utilitzar les classes com un revulsiu crític a certes pràctiques socials.

- **La realitat social, acadèmica i científica ens mostra que la docència universitària és complexa i no uniforme.** Els canvis de les estructures científiques, socials i educatives (que impregnen les disciplines i les actituds del professorat i de l'alumnat) han incrementat aquesta complexitat.
- **S'ha de considerar la formació al llarg de la vida com un important factor d'entendre la incertesa i el canvi.** Sembla que, en el món actual, l'únic no mutable és el canvi. La formació ja no serveix únicament per «estar al dia», per actualitzar-se, sinó com un element intrínsec en les professions, per interpretar i entendre aquest canvi constant. Avui dia, la professió docent universitària es mou en contextos socials que reflecteixen una sèrie de forces en conflicte, divergències, dilemes, dubtes i situacions contextuais i d'incertesa. La formació pot ser un element revulsiu important per interpretar i comprendre aquesta incertesa.
- **La docència universitària és eminentment contextual.** No es poden explicar els fenòmens educatius generalitzant accions en tots els contextos. Seria establir una racionalitat formativa equivocada en els seus plantejaments. La realitat universitària (alumnat, cultures acadèmiques, universitats, contextos, ensenyaments...) mostren que la interpretació dels fenòmens docents han de contextualitzar-se segons cada realitat.

El canvi hauria d'actuar sobre les persones i els contextos (processos de comunicació, estructurals, polítics, de relacions de poder, de presa de decisions, d'autonomia compartida...) per generar innovacions institucionals.

La docència universitària està plena de valors, de formes d'interpretar la realitat. Com tota professió que es dedica a transmetre i a compartir coneixements i actituds, és una professió moral. Una formació que es

basa més en actituds, en processos, que en moments metodològics normatius seria més beneficiosa per a la reflexió, el canvi i la innovació en el docent universitari.

Un dels obstacles del canvi metodològic és com trencar inèrcies i ideologies institucionals obsoletes. Trencar amb imaginaris, socials i personals, molt assentats en les estructures docents universitàries.

La millora de la docència universitària no depèn únicament de la metodologia emprada a les aules universitàries sinó de la implicació institucional de la universitat i del col·lectiu docent. Tractar únicament els aspectes tècnics de la docència universitària, pot dur-nos a una inducció a l'obsolescència o a una visió estereotipada del coneixement.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de València.
- BLÁZQUEZ, F. i d'altres (1997). *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación.
- BONALS, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Graó.
- BROWN, G. i ATKINS, M. (1990). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- DAVIS, B.G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- DOMÉNECH, F. (1999). *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Castelló: Universitat Jaume I.
- FERRER, V. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MINGORANCE, P. i d'altres (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- NOVAK, J.D. i GOWIN D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- IMBERNON, F. i MEDINA, J.L. (2006). *Estrategias de participación del alumnado*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- MAGER, R.F. (1985). *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTÍNEZ, M. i CARRASCO, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- MCKEACHIE, W.J. (1994). *Teaching Tips*. Lexington: Heath.
- NOVAK, J.D. i GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- RAMSDEN, P. (1993). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.



**MILLORAR L'ENSENYAMENT
I L'APRENTATGE
A LA UNIVERSITAT**

Francesc Imbernon és catedràtic de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha rebut diversos premis, ha publicat diversos llibres sobre innovació educativa i és director del reconegut grup d'innovació docent FODIP, de la Universitat de Barcelona, sobre formació docent.