

Metodologies per a la coresponsabilitat en l'aprenentatge universitari

Cèlia Rosich, Montserrat Alguacil, Maria Carme Boqué, M. Dolors
Camarasa
Universitat Ramon Llull

Resum

L'Espai Europeu d'Educació Superior ha propiciat un replantejament metodològic basat en el desenvolupament de competències que permet formular noves propostes d'estil docent universitari. En aquest article plantegem un model metodològic pròxim als principis del constructivisme social i del pensament complex, aplicable a un mòdul dels estudis de grau en Educació Infantil i en Educació Primària, analitzant diferents estratègies didàctiques utilitzades per a facilitar l'aprenentatge dels estudiants. Les diverses propostes metodològiques tenen, com a denominador comú, les particularitats següents: totes elles estan centrades en l'alumne, dinimitzen diferents àmbits competencials i afavoreixen la coresponsabilitat entre professor i estudiant en el procés d'aprenentatge.

Els resultats d'un estudi fet durant el curs 2008-2009 sobre la percepció dels estudiants en relació a metodologies afins a les proposades, ens ha servit per a ratificar la pertinença de la majoria d'estratègies i incorporar-les al Pla docent del mòdul Societat, Família i Escola I.

Paraules clau: metodologia universitària, coresponsabilitat educativa, competències.

«L'educació és l'art de fer germinar les llavors interiors que es desenvolupen no per incubació, sinó quan s'estimulen amb experiències oportunes, suficientment variades, riques i sentides sempre com a noves, fins i tot per qui les ensenya.»

Comenius (1592 - 1670)

Introducció i contextualització del projecte mqd

Aquest article és fruit d'un projecte de *Millora de la Qualitat Docent* (en endavant, MQD), centrat en l'anàlisi de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, presentat en la convocatòria d'ajuts que la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (en endavant, FPCEE) va establir durant el curs 2008-2009. Els projectes havien d'anar adreçats al disseny, planificació i avaluació de mòduls docents dels nous plans d'estudi de grau a la Facultat, d'acord amb les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior (en endavant, EEES), reafirmant una aposta ferma per una formació universitària de qualitat.

En aquest projecte es va dissenyar el mòdul Societat, Família i Escola I (en endavant, SFE) dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària, analitzant diferents estratègies didàctiques utilitzades per a facilitar l'aprenentatge dels estudiants.

El replantejament metodològic i organitzatiu en la concepció de l'aprenentatge permet formular una proposta de model d'estil docent universitari, fonamentada en el desenvolupament de les competències cognitives i les habilitats socials i professionals, en la qual el rol protagonista de l'estudiant (Delgado, 2005) i el caràcter orientador de la tasca del professor concorren en una visió constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge, que es porta a terme a través d'una estructura modular encaminada al desenvolupament de competències (Hermansen, Olguín i Rozas, 2004). Els mòduls integren diverses àrees de coneixement, des de les quals es planteja un treball comú que permet a l'estudiant arribar a comprendre els vincles estratègics entre els coneixements propis d'aquestes disciplines i, seguint Hernández (2005), aplicar-los a situacions noves i establir relacions amb coneixements anteriors.

En aquest projecte MQD s'obre la possibilitat de dissenyar metodologies complexes des d'una visió transdisciplinària, fomentant un veritable aprenentatge integral per competències. L'organització dels estudis, des de la perspectiva de les competències professionals, que els estudiants han d'anar adquirint al llarg de la seva vida professional, incideix en la metodologia, l'avaluació, l'organització dels estudis i la professionalitat del docent (Manzano i Zambrana, 2007; Monereo i Pozo, 2007). En aquest article ens centrem en la metodologia, que implica novetats en l'ensenyament universitari (Benito i Cruz, 2005), transformat per les actuals ofertes formatives (Rué, 2007). Això obliga a a fixar-se en els escenaris docents tradicionals de les assignatures basades, fonamentalment, en les classes magistrals i en l'adquisició de coneixements i canviar-los per noves coreografies didàctiques, de manera que, com afirma Roe (2002), els estudiants arribin a ser capaços de realitzar adequadament un treball, funció o rol a través d'un procés d'aprendre-

fent, mitjançant pràctiques o estratègies d'aprenentatge en les quals s'integren coneixements, habilitats i actituds.

Ser competent suposa saber actuar o transferir uns coneixements apresos per solucionar diferents situacions. Aquesta era una de les fites de les antigues renovacions pedagògiques: *educar per a la vida, mitjançant la vida*. Es fa evident que hi ha una certa coherència pedagògica lligada a una evolució del mateix constructivisme.

En relació al model constructivista, alguns autors, com Marco (2008), assenyalen la vinculació dels nous currículums a les característiques de l'aprenentatge situat, per l'èmfasi que es dona als contextos. Així, les competències que els estudiants han d'anar assolint constitueixen la pedra angular del disseny curricular (Artismuño, 2005). Aquest enfocament per competències del currículum, que troba també el seu sentit en el marc d'un paradigma d'ensenyament centrat en l'aprenentatge (Prieto, 2008), proporciona a l'estudiant el protagonisme (Hernández, 2005; Morales, 2005; Aguaded i Fonseca, 2007), i brinda l'oportunitat d'obrir un important espai de reflexió per al professorat, com també d'impulsar una major proximitat i diàleg entre la universitat i la societat, com consideren Yañiz i Villardón (2006).

Segons Cano (2005), les competències mostren un caràcter teórico-pràctic, aplicador, contextualitzat, reconstructor, combinatori i interactiu.

La funcionalitat de les competències en els currículums estaria vinculada a la integració dels aprenentatges, sincrònicament i diacrònicament. El pla d'estudis dels graus en Educació Primària i en Educació Infantil de la FPCEE, integra les competències que estableix el reial decret 1393/2007 i les ordres ECI/3857/2007 i ECI/3854/2007, amb aportacions pròpies del centre. Els tipus de competències que hi apareixen estan lligades al perfil de mestre que es vol formar.

El mòdul SFE

El mòdul SFE està situat en el primer curs; per tant, es tracta de continguts de formació bàsica. Les competències que s'associen a aquest mòdul són, prioritàriament, competències específiques de formació bàsica. Això suposa l'ús de determinades metodologies que apareixen descrites en aquest mateix article.

A part de les reflexions de caire general fetes fins ara, creiem interessant incloure un apartat referent a les competències, nivells de domini, continguts, metodologia i avaluació per a l'elaboració del Pla docent de la matèria, que, en el cas del grau en Educació Primària, coincideix amb el mòdul i que, en el grau en Educació Infantil s'adequarà a les possibilitats de treball integrador i intramòdul entre les assignatures que el conformen.

Les competències que figuren en el Pla docent del mòdul SFE volen emmarcar l'acció dels mestres en el context social, cultural, econòmic i polític que envolta la seva labor educativa. El disseny del mòdul ha de ser altament sensible als canvis constants d'un món complex i incert. Es pretén treballar de manera que els estudiants copsin la realitat socio-educativa, l'analitzin i s'hi mostrin crítics. En aquesta línia, considerem que el mòdul hauria de participar en l'adquisició de les competències següents:

- Analitzar i incorporar, de forma crítica, les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten l'educació familiar i escolar.
- Conèixer l'evolució històrica de la família, els diferents models de família, d'estils de vida i d'educació en el context familiar.
- Conèixer les funcions del tutor en les etapes d'infantil i de primària.
- Relacionar l'educació amb el context sociocultural: entorn, família i comunitat.
- Treballar habilitats socials que capacitin progressivament els futurs mestres per al treball conjunt amb els docents, les famílies i altres professionals.

Així, doncs, al final de mòdul SFE, l'estudiant haurà d'haver assolit els nivells de domini següents:

1. Conèixer els aspectes més rellevants que caracteritzen la societat contemporània.
2. Identificar qüestions socials que incideixen en l'educació actual.
3. Reconèixer els principals agents, àmbits i xarxes socioeducatives que intervenen en l'educació familiar i escolar.
4. Copsar la dimensió social del fet educatiu i de l'escola com a institució social.
5. Analitzar els canvis esdevinguts en la institució familiar i els diferents models de famílies.
6. Analitzar les tasques del tutor, el pla d'acció tutorial i el rol del mestre.
7. Valorar la complexitat de les relacions entre família i escola.
8. Prendre consciència de la influència que exerceix l'entorn cultural i social sobre l'escola.
9. Saber aplicar els conceptes teòrics de l'assignatura en la resolució de casos pràctics.
10. Ser capaç de defensar un tema educatiu a partir d'arguments fonamentats.
11. Assumir la responsabilitat i el compromís del treball en grup.

Si pretenem que el mòdul SFE impliqui una coresponsabilitat educativa entre els diferents agents i el context, caldrà que els seus continguts estiguin permanentment connectats amb la realitat socioeducativa de cada

moment. Per tant, es fa força difícil prefixar-los; amb tot, sí que proposem tres grans eixos temàtics, coincidint amb la denominació de SFE i prenent l'educació com a centre. El seu ordre –societat, família, escola– no és aleatori. Els tres blocs enquadren l'acció educativa del futur mestre des del marc més ampli (societat) fins al més concret (escola), passant per la família, com a nucli de socialització primària i coresponsable en l'educació dels infants, juntament amb els altres agents socioeducatius.

Així, doncs, partint dels supòsits del constructivisme social i del pensament complex, pretenem que l'aula sigui un espai de construcció compartida de coneixement, on el docent acompanya els alumnes en els seus progressos, els estimula i els repta a anar més lluny en les seves formulacions, de manera que l'activitat de conèixer esdevé dialògica. El docent també ofereix suport emocional als estudiants i vetlla pel caliu del grup, valorant els progressos i animant a perseverar en l'esperit crític, que, com recalquen Benedito, Ferrer i Ferreres (1995, 72) *es tanto emotivo como racional*.

L'atenció individualitzada és una part fonamental del rol tutorial del docent, on el professor maximitza el perfil d'ajuda i suport a l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. En el primer curs universitari, però, l'atenció individualitzada adquireix especial importància en l'acolliment a l'alumne, l'orientació acadèmica, personal i professional, l'encaix amb el grup, les dificultats en la vida universitària..., i cal distingir entre la tutoria que s'exerceix amb el grup d'alumnes de seminari, més propera i continuada, i la que s'efectua amb el gran grup. A més, l'estudiant té una important càrrega de treball individual que ha d'administrar abans i després de les classes i del treball de grup.

Un aspecte molt important és l'apropament a la realitat socioeducativa. Si bé a primer curs no es contemplan pràctiques externes en centres educatius, sí que, durant la setmana d'activitats extraordinàries o externes (SAE), els alumnes prenen contacte amb espais socioeducatius i culturals de l'entorn. Des de SFE proposem visites a espais educatius familiars, centres o institucions que duguin a terme alguna de les bones pràctiques comentades amb els estudiants. Més endavant, sí que trobem interessant que alguns alumnes, en cursos superiors, puguin fer pràctiques en zones de risc social, països en vies de desenvolupament, comunitats d'aprenentatge, etc., per tal de copsar la incidència de l'entorn social i els recursos que ofereix en l'àmbit educatiu.

L'aprenentatge segueix una dinàmica circular, en el sentit que els conceptes i les competències es deixen i es reprenen un cop i un altre, sota prismes diferents; per tant, hi ha recursivitat en els *inputs*. A més, cada element es presenta com un tot i com una part, relacionat amb la globalitat i en interacció amb altres conceptes que el reconfiguren i als quals també influeix, ja que el saber és hologràmic. D'aquesta

manera, ens agradaria que els estudiants trobessin sentit i significat a allò que fan i es llancessin a l'aventura d'aprendre, sabent que no s'acaba mai, que sempre apareixen nous interrogants, o vells sota formes noves i que, tal com diria Bauman (2010), es tracta d'un assaig constant de fugacitat universal.

Com a suport a la coresponsabilitat en l'aprenentatge, un dels recursos més utilitzats és la *intranet (Blink)*, espai idoni per a la comunicació entre companys i amb el docent, per compartir informació i aclarir dubtes. Bona part de les tutories acadèmiques es fan, avui en dia, virtualment. El fòrum seria, probablement, l'espai més interactiu del *Blink* i permet fer un seguiment del grup. En el nostre cas, mirem de tenir la gran majoria de materials de treball i d'estudi en format digital, en carpetes, de manera que qualsevol estudiant hi tingui accés en tot moment. Aquest recurs es fa especialment imprescindible per a l'estudiant que no pot assistir a classe, ja que, així, no es troba privat de progressar pel seu compte.

Estratègies didàctiques i avaluatives

Algunes qüestions a tenir en compte a l'hora de seleccionar diferents metodologies de treball, d'acord amb un plantejament modular, seran:

- Ús de metodologies innovadores adreçades a assolir competències que facilitin el saber conèixer, el saber fer, el saber ser i el saber conviure de l'alumnat. (Delors, 1996)
- Creació de situacions comunicatives riques en què l'alumnat pugui mostrar la seva competència oral i escrita.
- Introducció d'estratègies de gestió del propi procés d'aprenentatge.
- Ús de documents en diferent suport: documentals, pel·lícules, articles, webs, material autèntic, premsa, etc.
- Ampliació d'escenaris d'aprenentatge: visites, activitats culturals, observació en centres educatius, professorat convidat, etc.
- Iniciació a la recerca: anàlisi d'informes, i disseny i realització d'una breu recerca.
- Implicació dels estudiants en la vida universitària.
- Promoció de la dimensió internacional amb diferents propostes de sensibilització que promoguin la mobilitat en cursos posteriors.
- Us de l'espai virtual i d'altres tecnologies.
- Incorporació de la tutoria entre iguals.

Segons Pañellas i Alguacil (2009), el plantejament modular es desenvoluparà en diversos espais, essent el crèdit ECTS la unitat de valoració del volum total del treball de l'estudiant. Els escenaris docents han d'integrar habilitats, coneixements idiosincràtics i acadèmics i, alhora, emocions i valors per situar l'estudiant en el món com a ciutadà cons-

tructiu, compromès i reflexiu. Han de constituir-se en una comunitat d'aula on les persones s'enriqueixen mútuament amb la seva manera d'actuar, de pensar i de comunicar, una comunitat crítica formada per persones compromeses amb una vida orientada vers la comprensió del món. Per això, s'ha de crear un marc social a l'aula que sigui un patró dels processos d'interacció, una estructura exigent que impliqui l'esfera del pensament i de la comunicació, sempre des de l'acció reflexiva (Gallego, 2008).

La concepció del model d'ensenyament-aprenentatge, latent en la reflexió pedagògica que presentem, requereix la participació activa de l'estudiant en els diferents espais d'aprenentatge, la interacció i integració dels quals constitueix un element fonamental de la nostra proposta. Així, les classes més expositives s'imparteixen en gran grup, un gran grup pensat com un fòrum intra-aula, on se situen els temes a treballar. S'asseguren també, en aquest tipus de sessions, processos de descoberta i de significativitat. El treball en grup reduït exigeix, en aquest mòdul, la constant col·laboració entre companys i entre professor i estudiants. Els membres del grup s'ajuden mútuament a comprendre les teories i a realitzar l'esforç que comporta el desenvolupament d'un projecte o la resolució d'un problema complex. En el seminari es produeix un intercanvi d'informació i d'experiències pràctiques que potencia l'aprofundiment dels continguts objecte d'estudi; així, doncs, podem considerar-lo com un espai propici per a generar el conflicte sociocognitiu. La finalitat última d'aquest espai de trobada és afavorir la formació integral de l'estudiant en contacte amb la realitat, per col·laborar en la construcció del perfil professional. Els recursos *on-line*, per la seva banda, serveixen de suport i complement a la formació presencial, ja que la integració de diferents modalitats d'ensenyament-aprenentatge en entorns diversificats (aula, fora de l'aula, entorn virtual, etc.) és una de les claus del canvi i de la qualitat.

En aquest plantejament en què l'estudiant és el protagonista de l'aprenentatge, considerem primordial el treball individual perquè els estudiants aprenguin a aprendre, elaborant estratègies pròpies, i es motivin davant del plantejament de situacions problemàtiques que els facin reflexionar sobre el seu propi procés d'aprenentatge i sobre la seva responsabilitat en el treball col·lectiu.

Tot i que en el primer curs no hi ha pràctiques d'intervenció directa en escoles, sí que s'organitzen diferents visites d'apropament a la realitat escolar socioeducativa, que enriqueixen la resta d'aprenentatges.

La llista d'estratègies que hem seleccionat s'ha d'entendre, doncs, com una concreció i adequació d'aquests principis al mòdul que impartim, amb la intenció de crear situacions d'aprenentatge enteses com a oportunitats per a construir "saber" –en més d'una direcció i de

més d'una manera- en un clima de treball i vivència intel·lectual. Tal com afirmen Morin, Ciurana i Motta (2002), el mètode no precedeix l'experiència, sinó que neix amb aquesta, emergeix durant el seu desenvolupament.

En un altre ordre de coses, la teoria de les intel·ligències múltiples (Gardner, 1993) ens indica que hi ha més d'una manera d'apropiar-se del coneixement i que cada persona mostra habilitats diferents a l'hora de captar i interpretar la realitat, fet que no podem ignorar i que ens obliga a dissenyar situacions variades.

Així, doncs, les estratègies que fem usualment en els diferents espais docents (gran grup, grup reduït, seminari, tutoria, treball individual, etc.) i que, en conseqüència, es veuen reflectides en el disseny docent del mòdul SFE, serien aquestes:

Classe expositiva interactiva.- Cada eix temàtic va acompanyat d'un parell de sessions en què s'expliquen els conceptes de forma estructurada. Pot ser que la sessió serveixi d'introducció al bloc o bé que en sigui la síntesi. L'objectiu no és altre que contrastar amb els estudiants la correcta comprensió dels coneixements; per això és vital la interacció amb el grup, en forma de preguntes, dubtes, exemplificacions, etc. Aquesta estratègia proporciona informació sobre el grau general de comprensió dels conceptes clau. Quan cal, els docents del mòdul poden impartir una sessió conjunta.

El visionament de pel·lícules i documentals serveix per a situar els temes dins del seu context mitjançant una combinació de llenguatges que enriqueixen la informació.

Conferències .- Una conferència és diferent d'una exposició magistral interactiva, ja que les intervencions es reserven per al final; requereix un altre tipus d'atenció per part de l'estudiant i de discurs per part del docent. Si bé la conferència pot anar a càrrec d'una persona convidada, mereix la pena que els mateixos docents del mòdul pugem intercanviar expertesa entre nosaltres, de manera que un dels professors coneixedor d'una temàtica específica actuï de conferenciant. També és interessant de mantenir informats els estudiants sobre conferències que es puguin fer a la ciutat i demanar-los que assisteixin a alguna.

Tasques en grup.- Es fonamenten amb la teoria del *treball cooperatiu*, que possibilita que tot el grup esdevingui aprenent i ensenyant alhora. En aquest marc s'utilitzen diferents estratègies on es posen en joc competències d'ordre cognitiu, metodològic (gestió del temps, orientació vers l'aprenentatge...), lingüístic, social (comunicació interpersonal, treball en equip, tractament de conflictes...). El treball cooperatiu interseminaris, a més, reforça les relacions interpersonals en el grup.

Citem tot seguit alguns exemples de tasques en grup utilitzades en els diferents escenaris:

- *Treball d'investigació*: consisteix en una recerca (incipient) dins l'àmbit social o educatiu que pretén acostar els alumnes a l'elaboració del coneixement científic, ja que cal seguir totes les fases d'una veritable investigació. Lògicament, els estudiants disposen de referents, seguiment i suport per poder fer front a aquest repte (visionament d'una pel·lícula sobre el mètode científic, lectura i comentari d'un informe de recerca, lectures sobre metodologia científica, *feedback* sobre cada fase abans de passar a la següent, revisió de l'esborrany per part del docent, suport en recerques particulars...). L'objectiu no és tant que els estudiants facin bé una recerca, sinó que aprenguin a investigar i que s'adonin de tot el que han après pel camí. Es tracta d'una estratègia que, pràcticament, incideix en el desenvolupament de totes les competències que figuren en el pla d'estudis. A més, es demana als alumnes que en facin una valoració individual i com a grup, aplicant l'avaluació entre iguals.
- *Debat*: consisteix a seleccionar temes d'actualitat socioeducativa que siguin polèmics i sobre els quals encara no hi hagi consens. El debat requereix preparació prèvia quant a què és un debat i com es modera (visionament d'un debat de temàtica educativa), conèixer estratègies argumentatives (es facilita informació) i dominar el tema, ja que està vinculat al treball de recerca. Però també cal que els estudiants sàpiguen posar-se en les dues posicions (a favor i en contra) per així comprendre millor els arguments de l'altra part i els punts dèbils de la pròpia. L'objectiu final del debat, que té lloc en sessions de gran grup, és que tant els ponents com el públic coneguin el tema i se'n formin una opinió. Considerem els temes de debat una part important dels continguts de l'assignatura, ja que estan proposats pels estudiants a partir dels seus neguits i, alhora, ens ajuden a investigar i a aprendre. Quant a les competències que entren en joc en el debat, a part de totes les que la preparació prèvia requereix, hi hauria aquestes: lideratge, tractament de conflictes i negociació, treball en equip, compromís ètic, resistència i adaptació a l'entorn, comunicació verbal, planificació, gestió del temps i competències cognitives.
- *L'aprenentatge basat en problemes (PBL, a partir de les sigles en anglès)*, on es plantegen situacions autèntiques, en les quals els estudiants han de definir el problema i resoldre'l, amb una mirada interdisciplinària. En la resolució de problemes, les competències de lideratge (capacitat emprenedora, organització), individuals, metodològiques i cognitives intervenen en l'assoliment de les fites marcades.
- *Exercicis de treball cooperatiu* utilitzant la tècnica *jigsaw* o *puzle*, amb la col·laboració de grups d'experts que s'especialitzen en una temàtica

que després transmeten a la resta de companys i companyes, de manera que l'estudiant adopta el rol de docent i d'aprenent. Aquí, entren en joc competències d'ordre cognitiu, metodològic, lingüístic i social.

- *Exposicions per part dels alumnes*: els estudiants comparteixen els resultats del seu treball amb el grup, amb el suport d'una breu guia sobre estratègies de comunicació. Poden utilitzar diferents mitjans i llenguatges. El docent obté informació sobre les competències comunicatives dels estudiants i l'ús de les TIC. Si es creu necessari, l'exposició pot fer-se davant de més d'un professor per a una avaluació col·legiada i un *feedback* multidisciplinari.
- *Role playing*: es tracta d'una dramatització d'una situació pròxima a la realitat professional que els estudiants hauran d'enfrontar com a futurs mestres. Cadascú adopta un paper i el representa amb el màxim de realisme. El docent i, de vegades, part del grup, fan d'observadors i ofereixen *feedback* als qui fan la representació. És una estratègia que s'utilitza preferentment en l'espai de seminari i que permet coavaluar les diferents competències que s'assagen (lideratge, creativitat, sentit ètic, resolució de problemes, etc.).
- *Dinàmiques socioafectives*: s'utilitzen quan es vol implicar integralment la persona en una activitat que es pot resoldre de diverses maneres, però que l'ajuda a reflexionar sobre si mateixa i sobre el lloc que ocupa en el grup. Gairebé sempre tenen un component lúdic que convida a participar, essent la part més valuosa de la dinàmica la valoració conjunta i la transferència dels aprenentatges a la vida real. Tot i que ofereixen molta informació al docent, aquí l'autoavaluació i l'autoconeixement prenen protagonisme.

Treball autònom.- És evident que els treballs en grup requereixen sempre una important càrrega de treball individual previ. D'altra banda, el còmput d'hores de treball en els crèdits ECTS (entre 25 i 30 hores per un crèdit) ja contempla que l'estudiant ha de desenvolupar una part del temps de manera autònoma. Alguns exemples de tasques individuals proposades des del mòdul SFE són aquests:

- *Lectures*: generalment les lectures són seleccionades pel docent i pot tractar-se de llibres, articles de revista, notícies de premsa o altres materials de treball i reflexió. Si és possible, el text es facilita a través de la *intranet*, de manera que l'accés a la lectura i el treball sobre aquesta siguin directes. Gairebé sempre partim d'una lectura individual prèvia i d'una posada en comú abans d'enfocar, mitjançant una guia de treball, les tasques que l'estudiant ha de fer. En aquesta fase ens interessa estimular l'interès per la lectura com a eina de formació personal i professional. Seleccionem lectures de màxima actualitat per tal de connectar millor amb les necessitats dels alumnes i les

anem variant, de semestre en semestre, fent un esforç de permanent actualització. En el gran grup proposem una mateixa lectura per a tothom, però, en el seminari, preferim que el fil conductor sigui un autor o una temàtica i que l'exposició es faci en forma de col·loqui, mencionant paràgrafs de l'obra per tal d'il·lustrar allò que es diu. El docent pot obtenir dades sobre competències de l'àmbit cognitiu, individual, social i organitzatiu. Les lectures intramòdul permeten disminuir la quantitat de textos a treballar, en pro de la qualitat de les temàtiques que aborden i del seu aprofundiment.

- *Actualitat socioeducativa*: és un recull de premsa que es presenta als estudiants per a la seva lectura crítica i per a la seva ampliació. En les sessions de gran grup, es fa referència a les notícies de premsa, d'una manera freqüent, però es reforça en el seminari i en el petit grup. Té com a objectiu sensibilitzar els estudiants enfront dels fets socials, contextualitzar la tasca educativa dels futurs mestres en aquest entorn social i crear l'hàbit d'actualitzar-se. S'hi treballen competències instrumentals i ajuda a conèixer l'estudiant tant en l'àmbit individual com en l'organitzatiu.
- *Dossier d'aprenentatge de l'estudiant*: és el recull d'evidències mitjançant el qual l'alumne elabora i reconstrueix el seu procés d'aprenentatge. És un treball autoregulat en què, a partir d'uns objectius mínims, l'estudiant es marca les seves pròpies fites i avalua, de manera continuada, els resultats que obté. No s'ha de confondre el dossier d'aprenentatge amb un arxiu, ja que, en el primer cas, cal justificar i interpretar les evidències que conté. El dossier d'aprenentatge pot presentar-se de diferents maneres: amb carpeta, amb suport informàtic (CD, blog, web, caixa,...). Aporta informació al docent sobre les expectatives de l'estudiant, la seva capacitat emprenedora, l'automotivació, el sentit ètic... En el nostre cas, l'utilitzem en l'espai de seminari i en fem una avaluació triangulada: per part dels companys, per part de l'autor i per part del docent. És possible realitzar un dossier d'aprenentatge modular, on l'alumne faci les connexions entre els aprenentatges i els interpreti i estructurari de manera significativa.
- *Autobiografia*: les biografies es consideren un interessant instrument de recerca etnogràfica i interpretativa. La manera que tindrem d'acostar-nos a la realitat escolar, durant aquest primer curs en què no hi ha previstos crèdits de pràctiques externes, serà elaborar, en l'espai de seminari, una «capsa de records». Els estudiants escriuran les seves vivències escolars en relació als temes que se'ls plantegin i les compartiran amb el grup, i, finalment, duran material autèntic que sigui significatiu. Al final, hauran d'escriure una entrevista en format periodístic sobre el seu pas per l'escola.

En síntesi, la majoria d'estratègies que hem presentat situen l'estudiant en el centre de l'aprenentatge, afavoreixen la coresponsabilitat, la seva autonomia i regulació i es basen en situacions-problema contextualitzades. Entenem, a més, el currículum com un «currículum en acció» (Torre, 1999), flexible, obert, sempre en procés, que manté el seu caràcter dialògic amb la realitat canviant, accepta la incertesa, acull el fet inesperat i replanteja les seves accions.

L'avaluació modular i per competències és un dels aspectes que més reptes planteja en el pla d'estudis actual. Entenem l'avaluació com un procés continu de coresponsabilitat i d'autoorganització (tant de l'alumne com del docent) que *accentua la dimensió autoformatora de l'avaluació i aquesta ja no és un apèndix del procés, sinó que posseeix una dinàmica processal i formadora que es compleix en tot el recorregut* (Moraes, 2006, p.37). La recollida d'informació no es fixa en productes acabats, sinó en processos dinàmics i en construcció. Es procura que totes les activitats d'aprenentatge també ho siguin d'avaluació i es dona gran importància al sovintejat *feedback* amb els estudiants, integrant els errors com a font d'aprenentatge necessària, igualment, per a l'èxit. Així, doncs, cal que l'avaluació *ofereixi informacions rellevants per a la formació de l'alumne, per als processos d'autoorganització, d'autoregulació cognitivoemocional, que permeti la continuació del seu procés d'aprenentatge, el desenvolupament de la seva autonomia i capacitat decisiva* (Moraes, 2006, p.38).

Defensem que *avaluació i qualificació* no són ben bé el mateix, ja que la finalitat de la primera pot consistir a establir un diagnòstic o punt de partida (avaluació inicial), a reorientar el procés d'aprenentatge (avaluació formativa) o a valorar el punt d'arribada o resultats obtinguts (avaluació sumativa), mentre que la finalitat de la segona no és altra que l'expressió quantitativa o qualitativa dels objectius assolits i de les competències desenvolupades en el conjunt de l'assignatura. L'avaluació, a més, ha de ser el més «autèntica» possible, *en el sentido de que permita recoger de la forma más fidedigna possible aquellas competencias que forman parte del quehacer habitual de los futuros profesionales o ciudadanos* (Castelló, 2009, p.9). Val la pena recordar que el mòdul –no pas l'assignatura– és la unitat d'avaluació i que el seu objecte són les competències, i no els continguts teòrics. Això requereix una avaluació col·legiada, que, en el cas del mòdul SFE, comporta diferents trobades de l'equip docent per valorar el grup en el seu conjunt i els estudiants individualment.

Objectius del treball de camp

La finalitat de l'estudi és promoure la coresponsabilitat de docents i estudiants en l'aprenentatge universitari. Aprofitant que en el pla d'estudis de diplomatura s'impartia l'assignatura troncal de Sociologia de l'Educació, amb metodologies afins a les de l'EEES, vam dissenyar un

estudi prospectiu que permet implicar els estudiants en el disseny del Pla docent SFE.

Així, doncs, els objectius de la recerca són els següents:

1. Conèixer l'opinió dels estudiants en relació a diferents metodologies didàctiques afins a l'EEES.
2. Dissenyar estratègies metodològiques, vinculades a les competències del Pla docent del mòdul SFE, que incorporin els resultats d'aquest estudi.

Metodologia

Aquest estudi descriptiu s'aproxima a la metodologia d'investigació-acció (Carr i Kemmis, 1988; Kemmis i MacTaggart, 1988), ja que es considera el punt de vista de l'alumnat pel que fa a les estratègies didàctiques i avaluatives d'una matèria troncal dels estudis de diplomatura, de cara a tenir-les en compte en el disseny del mòdul SFE dels nous plans d'estudi de grau en Educació Infantil i en Educació Primària. En recerques posteriors, un cop implementat el mòdul SFE, es podrà valorar en quin grau aquestes estratègies didàctiques i avaluatives són coherents amb l'EEES i si promouen la coresponsabilitat en l'aprenentatge universitari.

Participants, instruments i procediment

La mostra de l'estudi està formada per tres grups d'alumnes de tercer curs, de la diplomatura de Magisteri, que van cursar la matèria troncal de Sociologia de l'Educació, durant el primer semestre del curs 2008-2009, a la FPCEE Blanquerna, essent la mostra final de 145 alumnes.

Per tal de demanar la percepció de l'estudiant sobre les accions metodològiques i avaluatives, es va elaborar un qüestionari d'escala, tipus Likert, amb quatre possibilitats de resposta. El qüestionari, validat per experts, consta de 14 ítems i un darrer apartat d'observacions. Sense entrar en els continguts específics de l'assignatura, s'indica a l'estudiant que valori les diferents estratègies didàctiques i avaluatives proposades per a l'assoliment dels objectius de l'assignatura de Sociologia de l'Educació.

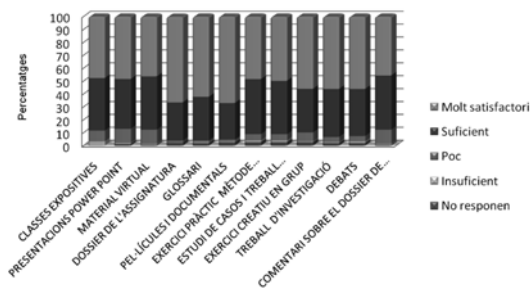
El qüestionari va ser passat pels membres de l'equip de recerca, durant la primera quinzena del mes de desembre de 2008, aprofitant una sessió de classe de Sociologia de l'Educació i es va informar els estudiants sobre els objectius de l'estudi.

Resultats i discussió

Quant a l'anàlisi de resultats, la valoració de cada ítem es va fer percentualment (figura 1), situant, com a suficientment o molt satisfactori, el dossier de l'assignatura (material d'estudi individual) facilitat a l'inici

de l'assignatura (95,8 %), el glossari terminològic (95,8 %), el material audiovisual i la seva anàlisi posterior (95,2 %), el treball de recerca en grup (93,1 %) i els debats a l'aula (92,4 %). Les classes expositives, les diapositives de suport, el treball de premsa sobre l'actualitat educativa i la documentació en format electrònic es valoren com a insuficientment o poc satisfactòries tan sols per part d'un 11,7 % d'alumnes. La dinàmica general de l'assignatura és puntuada com a suficientment o molt satisfactòria en un 93,8 % i la càrrega de treball en un 83,4 %. Per consegüent, el rol del professor com a facilitador, tutor i gestor d'aprenentatges –tal com exigeixen els nous escenaris docents, es veu referendat per l'alumnat, més partidari d'aquestes noves coreografies docents, amb les quals s'aprèn fent (Rué, 2007 i Roe, 2002), i cobra, a més, el protagonisme que li correspon (Hernández, 2005; Morales, 2005; Aguaded i Fonseca, 2007).

Figura 1. Propostes metodològiques afins a l'EEES: percepció de l'alumnat



Com a conclusions, tal com s'aprecia en els resultats, el fet de disposar de material d'estudi i de treball permet abordar l'assignatura mitjançant metodologies més actives, participatives, cooperatives, creatives i flexibles, que contribueixen a la coresponsabilitat en l'adquisició de les competències pròpies del perfil de mestre (González i Wagenaar, 2003). En la nostra opinió, aquesta metodologia ajuda els alumnes a implicar-se en l'assignatura, a posar contínuament en joc les seves capacitats davant els altres, a reflexionar sobre les seves motivacions i actuacions, a adquirir una mirada crítica sobre la realitat, a treure profit del treball en equip i a interrogar-se sobre els reptes que comporta la seva futura professió, i concorda amb treballs com els de De Miguel (2006) i López (2005). Els resultats del qüestionari han estat útils a l'hora de ratificar la pertinença de la majoria d'estratègies i elaborar la carpeta docent dels mòduls de grau (Rué i Martínez, 2005), comptant amb la valoració positiva dels estudiants.

Les diverses propostes metodològiques tenen, com a denominador comú, que totes elles estan centrades en l'alumne, que dinamitzen con-

tinguts de diferents tipus (actitudinals, procedimentals, conceptuals...) i que afavoreixen la coresponsabilitat entre professor i estudiant en el procés d'aprenentatge.

Aquest treball és fruit d'un projecte MQD que va rebre un ajut de la Facultat de Psicologia Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna el curs 2008-2009.

Referències

- Agudaded, J.I. & Fonseca, C. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo.
- Artismuño, A. (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Recuperat, 30/5/2009 de: <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/>
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.
- Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2009) (Coord.). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, A. M^a (Coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Unesco.
- Gallego, C. (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps d'Educació*, 34, 29-66.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Harper Collins Publishers.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hermansen, A., Olguín, N. & Rozas, J. L. (2004). Módulos de apren-

- dizaje: Una propuesta didáctica. *Extramuros*, 3, 11-22.
- Hernández, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
 - Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
 - López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
 - Manzano, V. & Zambrana, L. A. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Alguna causa, algunas consecuencias*. Sevilla: Atrapasueños.
 - Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
 - Monereo, C. & Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 13-18.
 - Moraes, M.C. (2006). El paradigma educatiu emergent. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 13-41.
 - Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Recuperat, 10/3/2010 de: http://www.upcomillas.es/Servicios/serv_public_revista_misc_revista.aspx
 - Morin, E., Ciurana, E.R. & Motta, R.D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
 - Pañellas, M. & Alguacil, M. (2009). New educational scenarios in teacher training in accordance with the Bologna Declaration. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 2(1), 257-266.
 - Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
 - Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
 - Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.
 - Rué, J. & Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
 - Torre, S. de la (1999). Currículo para el cambio. *Bordón*, 51(4), 391-414.
 - Yañiz C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
 - Rué, J. & Martínez, M. (2005). *Les titulacions en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado un replanteamiento metodológico, basado en el desarrollo de competencias, que permite formular nuevas propuestas de estilo docente universitario. En este artículo planteamos

un modelo metodológico cercano a los principios del constructivismo social y del pensamiento complejo, aplicable a un módulo de los estudios de grado en Educación Infantil y en Educación Primaria, analizando diferentes estrategias didácticas utilizadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Las diversas propuestas metodológicas tienen como denominador común que todas ellas están centradas en el alumno, que dinamizan diferentes ámbitos competenciales y que favorecen la corresponsabilidad entre profesor y estudiante en el proceso de aprendizaje. Los resultados de un estudio realizado en el curso 2008-2009 sobre la percepción de los estudiantes en relación a metodologías afines a las propuestas, nos han resultado de utilidad a la hora de ratificar la pertinencia de la mayoría de estrategias, para incorporarlas en el plan docente del módulo Sociedad, Familia y Escuela I.

Palabras clave: *metodología universitaria, corresponsabilidad educativa, competencias.*

Abstract

The European Higher Education Area has led to a methodological reconsideration based on developing competences that allow us to establish new proposals for the university teaching style. In this article, we pose a methodological model close to the principles of social constructivism and complex thinking, applicable to a module in the new degree studies of Early Childhood Education and Primary Education, by analyzing different didactic strategies used to enhance student learning. The different methodological proposals have in common that they all are student-centred, deal with different competence fields, and promote co-responsibility between teacher and student in the learning process. The results of a study carried out in the academic year 2008-09 about the students' perception concerning similar methods as those proposed here were very useful when confirming the appropriateness of most strategies to be incorporated into the syllabus of the module Society, Family and School I.

Keywords: university methodology, educational co-responsibility, competences.