

AVANÇAR CAP UN ENFOCAMENT ESTRATÈGIC DE LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE EN ELS NOUS ESTUDIS DE GRAU: RESULTATS I CONCLUSIONS D'EXPERIÈNCIES D'INNOVACIÓ METODOLÒGICA EN XARXA EN EL CONTEXT DE L'EEES

Emília Molas Ramos
Universitat Rovira i Virgili
emilia.molas@urv.cat

Cori Camps Llauredó
Universitat Rovira i Virgili
cori.camps@urv.cat

Lola García Olalla
Universitat Rovira i Virgili
lola.garcia@urv.cat

Resum

La comunicació que es presenta pretén sintetitzar les principals conclusions del disseny, implementació, seguiment i avaluació d'un projecte d'aplicació de noves metodologies d'ensenyament centrades en l'estudiant, en el marc dels canvis que comporten els crèdits ECTS. La presentació i il·lustració dels resultats s'utilitza com a punt de partida per encetar una reflexió més àmplia sobre alguns criteris estratègics que haurien de tenir-se en compte en l'enfocament de la docència i l'aprenentatge en l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Les experiències d'innovació docent s'han dut a terme durant dos cursos acadèmics en cinc assignatures que han cursat alumnes de les titulacions de Mestres i Psicologia, de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la URV. El desenvolupament de nous dissenys instruccionals, metodològics i organitzatius ha comptat amb el suport de l'ICE de la URV¹.

Paraules clau:

Innovació i millora de la qualitat docent, construcció conjunta del coneixement, aprenentatge col·laboratiu, PBL, portafoli

1. Introducció

En el procés d'adaptació a l'Espai Europeu, les propostes docents dels futurs ensenyaments universitaris comporten canvis notables en la planificació i la metodologia, així com també, repercussions importants en el rol del professorat i de l'alumnat.

Al nostre entendre, iniciar una experiència d'innovació requereix que prèviament s'expliciti un marc teòric de referència que orienti i doti de sentit la presa de decisions sobre els elements bàsics que conformaran el nou disseny i planificació de les assignatures. El fet d'adoptar una determinada perspectiva teòrica per abordar la nova formació universitària comporta una determinada manera d'entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge. En el nostre cas l'enfocament adoptat respon als principis i opcions bàsiques de la concepció constructivista sociocultural (Coll, 1991), molt especialment, la centralitat de la influència educativa que exerceix el professor en l'activitat constructiva de l'alumne. Un ensenyament de qualitat depèn enormement del conjunt de decisions i actuacions que adopta el professor, i del ventall de recursos i de formes de suport per bastir el procés de treball i aprenentatge dels estudiants.

¹ Les experiències s'inscriuen en dos projectes d'innovació docent atorgats per l'ICE de la URV: "Aplicació de noves metodologies docents en l'adaptació a l'EEES" (2005-2007), i "Avaluació de l'impacte de dues metodologies docents: l'aprenentatge basat en problemes i el portafoli de l'estudiant, en l'adaptació a l'EEES" (2007-2008).

Un altre dels eixos centrals sobre el qual s'articulen les nostres propostes reposa en la necessitat de formar persones crítiques que sàpiguen treballar en equip i que tinguin la capacitat d'analitzar problemes i aportar solucions. Les decisions que hauran de prendre els estudiants com a futurs psicòlegs vinculats a l'educació o mestres sempre estaran contextualitzades en el marc d'una comunitat educativa, en referència a situacions vinculades a la realitat de l'aula o del centre. Hauran de col·laborar amb professionals diversos, amb mirades particulars que presentaran punts de convergència, però també de discrepància, i per tant serà decisiva en la seva formació l'adquisició de competències per la negociació i el treball en equip. És en aquest sentit que l'aprenentatge basat en problemes (Sagasta y Barandiaran, 2004; Arregi, Bilbatua y Sagasti, 2004; Font, 2004, Carrera, 2004), i les propostes de treball que presenten com a element nuclear l'aprenentatge col·laboratiu (Rué, 1991; Carrasquer i alt, 2006) han estat principis rellevants en el redisseny de les nostres assignatures.

Fer el seguiment dels progressos i les dificultats dels estudiants ha de comportar una avaluació continuada del seu treball i una retroalimentació constant al seus avenços. El treball per portafoli, plenament integrat en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, possibilita tenir indicadors dels processos que els estudiants van desenvolupant, així com també dels productes que van elaborant.

Aquests marcs referencials ens van permetre contextualitzar l'elaboració dels nous dissenys instruccionals, orientar el seu desenvolupament, i valorar els elements centrals que poden revertir més directament en els nous plans d'estudis de Grau dels ensenyaments universitaris.

2. Objectius

Els principals objectius plantejats són els següents:

- Presentar els criteris claus que fonamenten la planificació i els dissenys instruccionals i formatius de les assignatures implicades en la innovació, orientades a l'EEES.
- Valorar els resultats obtinguts en l'avaluació de cadascuna de les fases que conformen les experiències:
 - Fase de disseny i planificació
 - Fase d'implementació
 - Fase de seguiment i d'avaluació
- Avaluar objectivament l'eficàcia que tenen els components centrals d'aquesta innovació en la millora del procés de construcció del coneixement per part dels estudiants, i en els resultats acadèmics obtinguts.
- Analitzar les implicacions que comporta l'aplicació de noves metodologies docents, tant pel que fa al treball de l'alumne com del professor.
- Identificar els obstacles reconeguts per la majoria d'estudiants i per les professores per dur a terme processos d'aprenentatge i ensenyament de qualitat en la universitat.
- Plantejar propostes concretes que puguin ser generalitzables a la imminent reforma dels plans d'estudi dels Graus dels ensenyaments universitaris.

3. Descripció de les experiències

En aquest apartat ens ocupem de presentar, en primer lloc, el context de les experiències i, a continuació, els aspectes fonamentals que caracteritzen el seu disseny, desenvolupament i avaluació.

3.1. El context de les experiències: participants i assignatures implicades

En el conjunt de les experiències que s'han dut a terme hi han participat al voltant de quatre-cents estudiants de la titulació de Psicologia i Mestres de la URV, que han cursat durant dos anys acadèmics assignatures de l'àmbit de la Psicologia Evolutiva i de l'Educació, impartides per tres professores que pertanyen a aquesta àrea de coneixement, i que han estat responsables de l'experiència.

Les matèries objecte de la innovació es mantenen en el pla acadèmic dels futurs Graus de Psicologia i d'Educació.

Ensenyaments i assignatures					
Curs acadèmic	Ensenyament de Psicologia			Ensenyament de Mestres	
	Desenvolupament socioafectiu	Desenvolupament psicomotor	Intervenció psicomotriu	Practium II	Estratègies d'atenció a la diversitat
<i>Curs 2006-07</i>	40 als. de 55 (15)	71 als. de 97 (26)	24 als. de 35(11)	11 als.	35 als. de 40(5)
<i>Curs 2007-08</i>	73 als. de 98 (25)	72 als. de 103 (31)	29 als de 49 (20)	15 als.	23 als. de 33 (10)

Taula 1. Participants en les experiències realitzades en les assignatures de l'Ensenyament de Psicologia i de l'Ensenyament de Mestres (URV)

Als estudiants se'ls presentava inicialment la proposta de treball i se'ls demanava el seu compromís amb l'experiència formativa. Una proporció d'estudiants, del total de matriculats, van optar per una modalitat de treball alternativa o no es van presentar a les convocatòries (en parèntesi a les dades de la taula 3)

3.2. Disseny i planificació de les experiències

Amb la finalitat d'adaptar les assignatures als principis de l'EEES es va procedir, en primer lloc, a la revisió dels dissenys instruccionals que es feien servir fins al moment en les assignatures objecte de l'experiència. A continuació, es van consultar diverses propostes que ja havien experimentat el pas als criteris de convergència europea i en què l'activitat de l'estudiant es convertia en eix central. Posteriorment, vam seleccionar els principis conceptuals i per a l'acció més rellevants, en funció dels nostres objectius i segons el marc de referència que fonamenta les nostres experiències d'innovació. Lògicament, també es va tenir en compte la revisió i aprofitament del bagatge docent acumulat per les professores participants en el projecte.

La presa de decisions per adaptar les assignatures implicades en l'experiència als principis de l'EEES va respondre als següents criteris:

- Les competències es van seleccionar tenint en compte, prioritàment, el perfil professional que ha de caracteritzar els futurs mestres i professionals de la psicologia en el món laboral.

- Les unitats tradicionals de planificació i treball de les assignatures, els temes, s'han substituït per unitats més àmplies, els bloc temàtics. L'organització dels continguts de l'assignatura en blocs o mòduls amplis permet una aproximació al coneixement més significativa i global.
- L'articulació harmònica entre teoria i pràctica. Considerem que una aproximació funcional a l'aprenentatge requereix no separar artificialment el coneixement teòric de l'aplicació pràctica. El desenvolupament de cadascun dels blocs de continguts s'aborda a partir de situacions problema.
- Les situacions problema utilitzades han estat elaborades de manera que situen els estudiants davant d'alguna de les demandes típiques a les quals ha de fer front un mestre o psicòleg, i que la seva resolució comporti la realització d'alguna de les tasques representatives del futur entorn professional.
- Les situacions problema combinen diferents activitats d'aprenentatge que tenen un doble objectiu: d'una banda, fer progressar a l'alumne en la comprensió dels continguts, d'altra banda, la seva aplicació i ús en contextos reals. És en aquest sentit que el treball de resolució de les situacions problema es vincula directament a l'aprenentatge i al domini de continguts de diversa naturalesa de les assignatures.
- El treball col·laboratiu entre estudiants. Des de l'inici de les assignatures els alumnes s'organitzen en equips de treball que s'encarregaran de dur a terme moltes de les activitats de manera conjunta. El treball entre estudiants permet activar processos interpsicològics que difícilment es donen en la interacció entre professor i alumnes i, a més a més, és un objectiu de les assignatures contribuir a la formació de professionals capaços de comunicar-se i col·laborar de manera eficaç amb altres professionals.
- El suport i seguiment continuat i personalitzat per part de les professores, tant pel que fa a l'aprenentatge de continguts, com quant al desenvolupament d'habilitats i actituds necessàries per poder participar en un procés d'aprenentatge que requereix un grau molt elevat d'implicació, capacitat d'autonomia i autoregulació en el treball. Considerem que és un element fonamental en l'èxit del procés.
- L'ús de les TIC. La plataforma moodle s'incorpora al disseny de les assignatures fonamentalment de tres formes: com instrument de suport al treball en gran grup i en equip, per afavorir la comunicació entre professores i alumnes i entre alumnes en el treball col·laboratiu, i com a suport a l'autoregulació del procés d'aprenentatge entre alumnes.
- L'avaluació continuada a partir del portafoli, que recull els productes que els alumnes elaboren en els diferents blocs temàtics, els informes individuals i en grup que fan del seu propi procés de treball, i el seguiment del procés del treball dels alumnes realitzat per les professores. A més, s'han elaborat instruments d'autoavaluació i coavaluació.

L'alumnat té a la seva disposició la guia docent de cada assignatura, que inclou els elements bàsics que conformen el disseny i la planificació docent: competències, objectius d'aprenentatge, continguts, planificació, metodologies, formes d'atenció personalitzada i tutorització, avaluació, fonts d'informació i recomanacions. El professorat de la URV utilitza "DOC.net", un aplicatiu informàtic dissenyat per a elaborar la guia docent de les assignatures, en el marc de l'EEES.

3.3. Desenvolupament de les experiències

Les assignatures es van impartir d'acord amb els pressupòsits de la fase de disseny i planificació. Alguns dels aspectes que considerem més rellevants de l'entorn d'aprenentatge són els següents:

- La necessitat d'implicar l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Incrementar i mantenir el seu interès i motivació requereix fomentar la trobada de sentit a les propostes docents i als eixos bàsics del plantejament metodològic.
- La conveniència que professor i estudiants elaborin una definició inicial compartida dels objectius, continguts i activitats que els ajudi a orientar l'aprenentatge, i a dur a terme el pla d'acció adequat. La concreció d'una seqüència didàctica que es mantingui estable al llarg dels mòduls o blocs és una forma de donar suport als alumnes en aquests propòsits. En les nostres experiències, la seqüència formativa general constava de les següents fases: fase inicial (presentació i contextualització del treball del mòdul, significació dels objectius a assolir, activació de coneixements previs), fase de desenvolupament (exposició dels continguts a classe, estudi personal o en equip, resolució de situacions problema en equips), i fase de tancament (presentació de resultats i conclusions, valoració de les activitats, aprofitament dels resultats).
- En l'estructura didàctica plantejada és necessari que els estudiants puguin comptar amb un conjunt constant d'elements i de recursos de suport al seu treball, que suposin ajudes contingents a les seves competències, dificultats i progressos. En un primer moment, les propostes de lectures guiades, els esquemes, les presentacions dels continguts, l'accés continuat als recursos i materials a la plataforma moodle, etc. A continuació, pautes per a la resolució de les situacions problema: lectures bàsiques, formulació de guions, rúbriques de resolució, etc. Finalment, pautes per elaborar conclusions, mapes conceptuals, grups de discussió, etc.
- Les formes de participació dels estudiants s'han de definir prèviament. L'experiència de treballar en equip, l'organització i distribució dels rols, la definició de la forma definitiva de treball conjuntament, l'elaboració del portafoli d'equip, les tutories d'equip, les avaluacions fetes conjuntament, etc. suposen noves formes de treball i aprenentatge.
- El procés d'adquisició de competències d'autonomia i autoregulació del procés d'aprenentatge per part de l'alumnat, tant a nivell individual com de grup, requereix molts esforços de seguiment i de tutorització. Les mantingudes al llarg de l'experiència són les següents: tutoria presencial individual i d'equip, autoavaluacions individuals i d'equip, ús de l'entorn moodle com a tutoria on-line, com a suport al treball dels estudiants i a la comunicació.
- El sistema d'avaluació continuada de les assignatures exigeix concretar els seus procediments i instruments. En les nostres experiències l'avaluació continuada s'ha basat en el treball dels equips i en el treball individual, essent el portafoli l'instrument privilegiat d'avaluació dels aprenentatges i de l'autoregulació. A més dels documents, mostres, activitats, evidències, etc. que els estudiants seleccionaven per formar part del portafoli, altres instruments d'avaluació utilitzats han estat les proves d'aprenentatge dels continguts dels mòduls, la coavaluació i les autoavaluacions.

3.4. Recollida de dades i avaluació de les experiències

La valoració global de l'experiència de cada assignatura s'ha fet mitjançant diversos instruments d'avaluació i autoavaluació:

- Qüestionaris adreçats als alumnes que han estat implicats en l'experiència per valorar diversos aspectes:
 - Qüestionari de valoració final de la planificació i el plantejament metodològic de les assignatures. Es sol·licitava als estudiants una valoració de la repercussió que determinats elements de les propostes didàctiques i psicopedagògiques havien tingut en el seu aprenentatge. També s'inclouia un apartat obert on els estudiants exposaven informació sobre els aspectes que més havien contribuït als seus aprenentatges, i els que consideraven que calia millorar.
 - Qüestionari per recollir les valoracions dels estudiants sobre la incidència que pot tenir treballar amb situacions problema (PBL) en l'assoliment de capacitats de regulació i control conscient del propi procés d'aprenentatge. També, si s'ha aconseguit una actuació autònoma i independent en el propi procés.
 - Qüestionari de valoració del treball col·laboratiu. L'objectiu era que els alumnes valoressin el grau de satisfacció amb les dinàmiques del treball en equip i les competències que s'havien desenvolupat.
 - Qüestionaris d'autoavaluació individual i de grup per copsar el grau d'implicació en les assignatures, el temps destinats a les activitats i tasques, i les estratègies de treball emprades.
- Entrevistes mantingudes en les sessions de tutoria individual i de grup.
- Qualificacions obtingudes per l'alumnat i percentatge de presentats / no presentats.
- Autoinformes de les professores responsables d'impartir les assignatures.

4. Conclusions

Els resultats globals obtinguts a partir del tractament estadístic i qualitatiu del conjunt de dades aportades tant pels alumnes com per les professores, ens permet discernir alguns dels aspectes que poden tenir més incidència en l'actual reforma dels plans d'estudis dels ensenyaments universitaris. A continuació, per als interessos d'aquest treball s'aporten dades referides al conjunt de les experiències.

Els nostres estudiants han valorat molt positivament el plantejament de les assignatures si es compara amb metodologies més tradicionals. Coincideixen en la franja alta en valorar que els ha ajudat a aprendre més significativament, atribuir sentit als seus aprenentatges, i a estar més motivats.

	N	Mitjana	Desviació	Mediana	%				
					1	2	3	4	5
<i>Comparació amb mètodes tradicionals</i>									
a. El plantejament didàctic i psicopedagògic de les assignatures t'ha ajudat a aprendre significativament.	353	4,17	0,67	4	0,0	2,0	9,2	58,4	30,03
b. El plantejament didàctic i psicopedagògic de les assignatures t'ha ajudat a estar motivat.	353	4,05	0,73	4	0,3	1,7	17,3	53,6	27,1

Taula 2. Valoració de les propostes d'innovació de les assignatures en comparació a metodologies tradicionals (escala de 1 a 5)

En la taula 3 es recullen les dades de valoració efectuades pels estudiants sobre alguns elements concrets del plantejament didàctic i psicopedagògic de les assignatures. Destaquen la visió de conjunt que els ofereix l'agrupament dels continguts en grans mòduls, però en canvi opinen que falta més articulació entre els continguts de totes les assignatures. Evidentment, aquest fet respon a la necessitat d'una major coordinació entre el professorat dels diversos departaments que imparteix assignatures i matèries en el mateix ensenyament. Quant a la contribució del plantejament de l'assignatura al desenvolupament de competències, es valora especialment la seva vinculació amb la realitat professional. L'estructura de la seqüència formativa utilitzada en tots els mòduls és ben valorada, però intuïm que professors i alumnes han de compartir més la construcció d'aquestes continuïtats. L'avaluació continuada a partir de diversos instruments, mostres i evidències del treball de l'alumne recollides en el portafoli és significativa pels alumnes. Els alumnes consideren que és molt més útil per als seus aprenentatges fer un treball continuat i sistemàtic al llarg de l'assignatura i, en aquest sentit, en l'apartat obert del qüestionari, molts estudiants opinaven que era pertinent que se'ls avalués tant el procés com el producte.

<i>Elements del plantejament didàctic i psicopedagògic de les assignatures</i>	N	Mitjana	Desviació	Mediana	%				
					1	2	3	4	5
a. El desenvolupament de competències sobre la futura feina professional.	353	4,06	0,76	4	0,3	2,8	15,6	52,8	28,4
b. La integració dels continguts de l'assignatura en blocs o mòduls.	353	4,26	0,71	4	0,0	1,4	11,0	47,3	40,2
c. Integrar i relacionar els continguts amb altres assignatures del curs i d'altres cursos.	353	3,90	0,84	4	0,6	4,8	22,2	48,4	23,9
d. L'estructura en fases de la seqüència formativa.	353	3,91	0,72	4	0,3	4,0	16,6	62,5	16,6
e. La vinculació de les situacions problema amb la realitat.	353	4,22	0,68	4	0,0	1,1	11,3	52,1	35,4
f. El treball sistemàtic al llarg de l'assignatura	353	4,18	0,79	4	0,4	2,6	14,3	44,7	38,1
g. La realització de la carpeta o portafoli d'avaluació continuada	353	4,14	0,69	4	0,0	1,4	13,1	55,1	30,4

Taula 3. Valoració d'alguns dels elements del plantejament didàctic i psicopedagògic de les assignatures (escala de 1 a 5)

Les formes de suport i ajuda pedagògica que els alumnes consideren que han repercutit més positivament són treballar amb recursos documentals actuals i adients, seleccionats segons el seu nivell de competències i utilitat pel seu futur professional, i les pautes de treball per a l'estudi documental i per l'anàlisi de les situacions problema plantejades. Presenten una puntuació menor les estratègies de debat i de confrontació d'idees en grup, tant les presencials com algunes de les que s'han experimentat virtualment (Xats, wikis). Els estudiants han exposat, en els apartats oberts i en les entrevistes, que en grups nombrosos no són prou pertinents aquestes ajudes, però reclamen formes de participació activa. Una altra dada rellevant és el fet que els alumnes sol·liciten molt de guiatge en aquestes noves formes de treball conjunt. Consideren que el temps de tutorització hauria d'augmentar, per poder assegurar millor el progrés en els seus aprenentatges i la resolució de dificultats i entrebancs, tant relacionats amb els continguts o tasques, com en les dinàmiques del treball en equip. Des del punt de vista de les professores, també hem evidenciat que és complex aconseguir en els

alumnes un grau d'autonomia i regulació i que, consegüentment, el procés de traspàs del control de l'aprenentatge als alumnes no sempre és efectiu. La clau rau en les contingències de les ajudes. La utilitat del moodle ha estat inqüestionable per les ajudes ofertades en la planificació i seguiment de les assignatures.

Formes de suport i ajuda pedagògica	N	Mitjana	Desviació	Mediana	%				
					1	2	3	4	5
a. Recursos documentals actuals i adients.	353	4,04	0,73	4	0,3	2,0	17,3	54,3	26,1
b. Pautes per al treball i estudi dels recursos documentals	353	4,09	0,67	4	0,0	0,9	15,9	56,3	27,0
c. Pautes per a l'anàlisi de les situacions problemes psicoeducatius	353	4,16	0,66	4	0,0	0,3	13,9	55,0	30,9
d. Les exposicions, presentacions en grup i debats	353	3,85	0,87	4	1,5	4,7	23,2	48,2	22,4
e. Estratègies per augmentar la teva participació	353	3,75	0,89	4	0,9	7,4	27,7	44,0	20,0
f. La tutoria i el seguiment de la professora	353	3,85	0,90	4	1,4	6,4	21,4	47,0	23,8
g. Eines i recursos que possibilita moodle	353	4,61	0,64	5	0,6	0,0	5,2	26,2	68,0

Taula 4. Valoració d'algunes de les formes de suport i ajuda pedagògica emprades en les assignatures (escala de 1 a 5)

Les valoracions sobre la pertinència de la distribució de les activitats i els treballs que es proposaven en els diferents marcs horaris i organitzatius - sessions presencials, treball individual i de grup fora de les hores de classe -, es recullen en la taula 5. Valoren positivament el treball presencial amb la professora, que proposava activitats molt diversificades: sessió magistral, debats, exposicions, resolució de tasques a l'aula individualment i en equip, etc. El treball autònom i dirigit, que de forma individual es plantejava a l'alumne, estava relacionat, fonamentalment, amb l'estudi i aprofundiment d'apunts, de lectures i altres documents. El treball en grup es basava en la preparació i resolució de les situacions problema.

Planificació del temps presencial i del treball autònom	N	Mitjana	Desviació	Mediana	%				
					1	2	3	4	5
a. Treball presencial a classe amb la professora	353	4,14	0,84	4	1,1	3,4	12,1	47,4	35,9
b. Treball individual fora de les hores de classe	353	4,13	0,70	4	0,0	1,1	15,1	53,1	30,7
c. Treball en grup fora de les hores de classe	353	4,06	0,87	4	0,5	5,4	15,3	45,0	33,7

Taula 5. Valoració de la planificació del temps presencial i del treball autònom en les assignatures (escala de 1 a 5)

Les majors discrepàncies entre professorat i alumnat es centaven en les valoracions de la dedicació horària estimada per a la realització de les activitats i treballs proposats. Les respostes més habituals dels estudiants pel que fa a les limitacions de les experiències apunten a la necessitat d'ajustar millor la càrrega de treball de les assignatures. Els estudiants declaren una dedicació personal, tant individualment com en equip, molt elevada. Un dels reptes dels nous Graus serà equilibrar el factor de treball de l'estudiant entre totes les assignatures i matèries.

Quant a l'aprofitament del treball col·laboratiu, les dades il·lustren que la dinàmica del treball en equip ha estat ben valorada pels estudiants. Prefereixen escollir ells els membres del grup, de fet així ha

estat en totes les assignatures, i manifesten un alt grau de satisfacció amb el resultat final. Les puntuacions són menors quan es demana si han adquirit competències útils per a l'aprenentatge. Tot i que per part de l'alumnat el treball col·laboratiu presenta una bona acceptació, les professores hem considerat que hi ha aspectes a replantejar. Per exemple, el grau de compromís i de responsabilitat personal que cada membre assumeix i aporta al treball conjunt, les estratègies d'autoregulació del grup, l'equitat en la nota de grup.

Treball col·laboratiu	N	Mitjana	Desviació	Mediana	%				
					1	2	3	4	5
a. És millor que els grups siguin escollits a l'atzar o per la professora	353	1,84	1,07	1	52,0	24,1	14,6	6,6	2,7
b. Ens hem identificat com a equip i hem realitzat un treball eficaç	353	4,24	0,81	5	0,2	2,7	14,5	38,3	44,3
c. Tots els membres han contribuït de manera equitativa	353	4,20	0,92	4	1,2	3,9	15,0	3,2	46,7
d. He desenvolupat estratègies de col·laboració	353	4,17	0,79	4	1,0	3,0	9,0	51,7	35,3

Taula 6. Valoració del treball col·laboratiu en les assignatures (escala de 1 a 5)

Bibliografia

Arregi, X., Bilbatua, M. i Sagasta, P. (2004) Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del maestro en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid. Alianza Editorial.

Carrera, X. (2004) Aplicación del método Problem-based learning en la formación del psicopedagogo. Una formación para la profesionalización basada en competencias. *Actas III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Universidad de Girona.

Carrasquer, P. i altres (2006) Aprenentatge cooperatiu en Ciències Socials ACECS (GI-IDES) *Sexta Jornada sobre Aprendizaje Colaborativo*. ICE UPC.

Font, A. (2004) L'aprenentatge orientat a la solució de problemes (PBL) com a experiència. *Fòrum sobre docencia universitaria*. Tarragona, URV.

Rué, J. (1991) *El treball cooperatiu, l'organització social de l'ensenyament-aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Sagasta, P. y Barandiaran, A. (2004). Mondragón Unibertsitatea: Organización e implementación de la metodología basada en problemas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Universidad de Deusto.

Qüestions i/o consideracions per al debat

En el marc de la innovació educativa docent universitària, implementar un projecte orientat a la millora de la pràctica professional i de la qualitat de la docència, comporta un seguit de reflexions d'ampli abast.

Des del punt de vista de les professores, les experiències dutes a terme han suposat una innovació en una doble vessant. En primer lloc, ens hem anticipat a la conversió dels Plans docents i, per tant, hem constatat les oportunitats i dificultats dels canvis que comporten els crèdits europeus. En segona instància, el repte de promoure actuacions de caràcter transversal en una àrea de coneixement ha estat una oportunitat de generar propostes que segueixin una mateixa línia de treball en el propi departament, i de potenciar, al mateix temps, el treball en equip entre les professores. També hem valorat que la revisió de les pròpies actuacions com a docents ens ha possibilitat fer recerca en acció.

Algunes de les qüestions que plantegem per al debat són les següents:

- Com consensuar a nivell d'àrea, departament i ensenyament, aspectes centrals com la selecció, organització i seqüenciació dels continguts de les assignatures; la naturalesa de les activitats proposades i la seva vinculació amb l'assoliment de competències, etc.
- Es requereix que a nivell institucional s'atenguin les veus i les opinions del professorat pel que fa a diversos factors que condicionen l'èxit dels nous plans docents:
 - La ubicació de les matèries i assignatures en els diferents cursos.
 - Els formats horaris presencials de les matèries i assignatures que tindran els alumnes.
 - La redistribució de la càrrega horària i de treball de l'estudiant en les diferents assignatures de cada curs. Equilibrar el temps dedicat a les sessions presencials, al treball personal, a les activitats individuals i a les d'equip.
 - Resulta enormement difícil i costós assegurar per part del professorat el seguiment individualitzat dels alumnes en grups classe massa nombrosos.
 - Augmenta enormement el volum de treball del professorat i la seva dedicació a la docència.
- Pel que fa metodologies de treball centrades en l'estudiant:
 - Com assegurar la implicació del treball en grup de tots i cadascú dels seus integrants? Com avaluar l'aprenentatge i la responsabilitat individual de cadascú dels estudiants en el treball col·laboratiu? Com garantir la capacitat d'autoregulació en el treball en equip?
 - Les capacitats d'aprenentatge autònom han de ser considerades objectes d'ensenyament i aprenentatge? Com integrar l'ensenyament d'aquestes capacitats en el disseny de les assignatures respectant el temps disponible i la resta de continguts que l'assignatura ha d'ensenyar? Com fer compatible la funció reguladora de l'avaluació amb l'acreditativa?
 - L'ús educatiu de les TIC és, actualment, ineludible. Els alumnes exigeixen la seva presència en el currículum i en les metodologies docents universitàries. A més és important observar que la societat espera dels nous graduats universitaris que coneguin les influències i les formes de gestió d'aquesta tecnologia en les respectives àrees d'especialització i, també, que dominin les suficients

competències per fer-ne ús en l'exercici real de la professió. La repercussió de les TIC com a element mediador i facilitador de la construcció de coneixements té encara camí per recórrer. És important discernir quines prioritats d'usos professors i alumnes volem atorgar-li.