

## EXPERIÈNCIES D'INNOVACIÓ DOCENT EN L'EEES: ESTAN PREPARATS ELS NOSTRES ESTUDIANTS PER AL CANVI CULTURAL?

Rosalia Cascón Pereira  
rosalia.cascon@urv.cat

Gerard Ryan  
gerard.ryan@urv.cat

M. Tatiana Gorjup  
mariatatiana.gorjup@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili

### Resum

L'adaptació a l'EEES comporta un canvi cultural per a les universitats de l'estat espanyol. Desde la perspectiva de la gestió del canvi organitzatiu, marc teòric en el que es sustenta aquest estudi, aquest canvi es pot categoritzar com una reorientació segons la classificació de Nadler i Tushman (1995), donat que es tracta d'un canvi profund, discontinu i radical que s'anticipa als canvis i necessitats de l'entorn. Aquest tipus de canvis requereixen d'una introducció gradual, donat que la seva magnitud qüestiona la identitat i cultura de l'organització, generant moltes resistències. Des d'aquesta literatura es recomana fer un diagnòstic de les forces que afecten al canvi per tal de garantir el seu èxit.

En aquest sentit, l'objectiu del present estudi és la identificació de les forces inhibidores del canvi cultural en la URV a partir d'una anàlisi introspectiva de les experiència d'innovació docent en l'assignatura de Pràctiques Integrades I. La metodologia utilitzada per aquest estudi ha estat la introspecció personal subjectiva (Brown & Reid , 1997; Patterson et al., 1998; Holbrook, 2005). L'experiència consistia en l'avaluació de certes competències de saber, saber fer, i saber ser i estar, a través de diferents mètodes d'avaluació docent. Les dades de satisfacció dels estudiants amb la metodologia de l'assignatura es van recollir mitjançant un informe d'opinió anònim i no estructurat que se'ls demanava entregar l'últim dia de classe. Opinions més generals sobre el canvi a l'EEES es van recollir a l'inici de l'assignatura a través d'una sessió de focus group amb cada un dels grups d'activitat de l'assignatura.

Son múltiples els estudis que afirmen la conveniència de posar en pràctica noves metodologies i formes d'innovació docent que situïn a l'alumne com a eix central de l'aprenentatge i que avaluin els seus aprenentatges en funció de l'adquisició de competències (Apodaca, 2006, Bautista et al. 2007, Margalef i Canabal, 2007, Brown i Glasner, 2003). No obstant, els resultats del nostre estudi posen en evidència que una de les principals forces inhibidores per a la gestió del canvi en el sistema docent universitari son les actituds dels alumnes, i en especial les d'aquells alumnes que combinen simultàniament estudis amb l'activitat laboral.

Com a resultat de l'anàlisi, es proposen mesures per neutralitzar o eliminar les resistències identificades i es duu a terme una reflexió sobre com s'està duent a terme la gestió del canvi en la universitat.

### **Introducció i marc teòric**

L'adaptació a l'EEES comporta un canvi cultural per a les universitats de l'estat espanyol. Desde la perspectiva del "management" i concretament, desde l'àmbit d'estudi de la gestió del canvi organitzatiu, marc teòric en el que es sustenta aquest estudi, es pot categoritzar aquest canvi com un canvi de reorientació segons la classificació de Nadler i Tushman (1995), donat que es tracta d'un canvi profund, discontinu i radical que s'anticipa als canvis i necessitats de l'entorn, o també segons la tipologia de Anderson (2001:31) com un canvi de transformació, perquè implica un canvi profund de la cultura universitària.

Aquest tipus de canvis requereixen d'una introducció gradual, donat que la seva magnitud qüestiona la identitat i cultura de l'organització, i per tant constitueix una font de moltes resistències. En aquest sentit, des d'aquesta literatura es recomana fer un diagnòstic de les forces que afecten al canvi, facilitant-lo o dificultant-lo. Es proposa que aquest anàlisi de les forces a favor i en contra del canvi es realitzi prèviament a la implantació del canvi, però també durant les fases inicials d'aquest, a partir dels problemes que vagin sorgint. Per tant, la identificació de les forces en contra del canvi o forces inhibidores i la seva conseqüent neutralització es presenta com un factor crucial per a l'èxit del canvi.

### **Context del canvi: la URV i el EEES**

Desde la declaració de Bolonya, l'EEES s'ha constituït com l'escenari futur fruit de l'adaptació i canvi educatiu de l'actual context universitari. En relació a aquest canvi educatiu, la URV ha elaborat recentment un estudi diagnòstic que posa de manifest les debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats que comporta aquest canvi (URV 2007). Aquest estudi es va elaborar a partir de diferents sessions de focus group (referència) durant l'any 2005 en les que van participar membres de diferents col·lectius de la comunitat universitària (PAS, docents, estudiants, etc). En aquest sentit, la identificació de les debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats, va ser fruit d'una reflexió prèvia a la gestió del canvi, i va constituir el que tradicionalment en la literatura de gestió s'anomena anàlisi DAFO. Aquest exercici constitueix un requeriment previ a la gestió de qualsevol canvi i correspon a una fase de planificació del canvi, donat que fixa les bases per a formular una bona estratègia organitzativa a partir de l'anàlisi organitzatiu intern (URV) i de l'anàlisi del context (EEES).

Donat que l'anàlisi d'aquesta comunicació es realitza en una fase de la gestió del canvi diferent i des d'una perspectiva diferent, fruit d'una experiència docent i no d'un grup institucional de reflexió prèvia, els resultats del nostre anàlisi poden enriquir l'anàlisi DAFO realitzat prèviament per la URV. En aquest sentit, les fortaleces i debilitats identificades en l'anàlisi DAFO correspondrien respectivament a les forces facilitadores i inhibidores del canvi segons el model teòric de gestió del canvi utilitzat per al nostre estudi. I per tant, ens serviran de referent per a comparar amb les forces inhibidores detectades a partir de la nostra experiència docent i per a complementar les debilitats identificades durant l'anàlisi DAFO.

Les debilitats identificades en l'anàlisi DAFO a nivell institucional, s'agrupen en els següents tres eixos temàtics proposats conjuntament entre la URV i la càtedra UNESCO de Gestió i Política Universitària a partir de l'anàlisi de tendències internacionals en relació als canvis que s'estan incorporant a les institucions d'ensenyament superior: formació del professorat, cultura de l'EEES i renovació metodològica i qualitat dels titulats. En la taula següent es mostren en detall agrupades sota els eixos temàtics mencionats:

**Taula 1: Debilitats detectades per la comunitat URV a l'anàlisi DAFO (2007)**

EIXOS TEMÀTICS	DEBILITATS
Formació del professorat	No es reconeix l'esforç docent
	Conviuen els dos models educatius
	Insuficiència en els recursos destinats a atendre les noves demandes dels universitaris
	Falta de definició clara del perfil del professor
	Els departaments i els centres no estan implicats en la definició de les necessitats formatives
	No hi ha plantilla de formadors propis de la URV
	Falta de cultura en temes d'orientació a l'alumnat
	Diversitat en la configuració de l'alumnat
	Absència pla de formació d'acollida per al professor associat
	Inexistència d'una comissió de formació de cada centre
	Resistència dels formadors a la formació
	Absència de formació en equips mixtos per millorar la comunicació
	Dificultat per millorar la qualitat de la docència
	Dotació plantilles en funció de crèdits de docència sense incloure-hi la investigació i la gestió
Valoració social negativa de l'activitat docent i investigadora	
Cultura de l'EEES	Absència de reconeixement de la tasca docent en el pla d'ordenació acadèmica (POA)
	El suport tècnic (pedagògic, administratiu, ...) és insuficient
	Manca de reconeixement de la formació contínua
	La secretaria virtual presenta algunes deficiències
	Dificultats per a la internalització de la Universitat
	Poca difusió de plans, polítiques i mesures institucionals respecte a l'EEES entre l'alumnat
	Escassa organització i participació estudiantil
	Tipus de contractació dels professors: es valora poc la docència i hi ha més associats que professors de plantilla
	Falten iniciatives per compartir experiències en clau de millora.
	El PAS està poc informat sobre el seu paper en la convergència de la URV a l'EEES
	La tasca del PAS es percep poc reconeguda i escassa de motivació
	Excés en la rigidesa de les formes
Manca de professionals qualificats	

Renovació metodològica i qualitat dels titulats	Reflexió necessària sobre com avaluar habilitats i actituds
	Necessitat d'ampliar el ventall de pràctiques (perfils professionals)
	Necessitat de reconèixer en el POA la càrrega real de treball de professor-tutor de pràctiques
	Mancança en la formació específica dels tutors interns i externs
	Escassetat de recursos (aplicacions) per a la gestió administrativa
	Falta d'un mètode que garanteixi l'ordre dels materials incorporats a través de plataformes tecnològiques
	Llacunes dels estudiants en idiomes
	Absència en el disseny de polítiques d'incentius al professorat
	Escassa formació pedagògica del professorat en les TIC
	Infravaloració dels recursos disponibles
	Escàs ús del correu institucional per part de l'alumnat
	Inadequació entre la demanda de formació i la sortida laboral real
	Escassa demanda laboral i valoració social del doctorat i futur màster investigador
	No hi ha criteris explícits sobre qualitat docent
Absència de polítiques adequades de la gestió de la informació, criteris de qualitat	

Aquestes debilitats detectades en l'anàlisi institucional proporcionen el context per l'anàlisi que es duu a terme en aquesta comunicació, i es remetrà a elles de nou en l'apartat de resultats i conclusions.

### Objectius

L'objectiu del present estudi és la identificació i comprensió de les forces inhibidores del canvi cultural en la URV a partir d'una anàlisi introspectiva de l'experiència d'innovació docent en l'assignatura de Pràctiques Integrades I, a l'ensenyament de 3<sup>o</sup> de Relacions Laborals. L'anàlisi d'aquestes forces té com a objectiu la formulació de propostes per neutralitzar o eliminar les resistències identificades, amb l'objectiu de millorar la gestió del canvi. Paral·lelament, l'objectiu del present treball és dur a terme una reflexió sobre com s'està duent a terme la gestió del canvi en la universitat, que generarà algunes qüestions dignes de discussió i debat.

### Metodologia i Procediment de treball

La metodologia utilitzada per aquest estudi ha estat la introspecció personal subjectiva (Wallendorf, 1993; Brown & Reid, 1997; Holbrook, 2005) combinant-la amb varis tècniques de recollida de dades. L'ús d'aquesta metodologia d'examinació i consideració subjectiva de les experiències pròpies i personals ha estat qüestionat de debat en les ciències socials. Tot i així, no és l'objectiu del present article examinar aquest debat, que es pot trobar resumit en Brown i Reid (1997). S'ha comparat la metodologia com una observació participant en les pròpies experiències de l'investigador (Holbrook, 2005),

L'experiència d'innovació docent va consistir en l'avaluació de les següents competències en el marc de l'assignatura de Pràctiques Integrades I, assignatura troncal de 6 crèdits ubicada a 3º del pla d'estudis de l'ensenyament de Relacions Laborals:

**Taula 2: Competències avaluades en l'assignatura Pràctiques Integrades I**

<b>COMPETÈNCIES DE SABER</b>	Continguts aplicats d'organització i direcció de recursos humans (A1)
	Continguts aplicats de psicologia del treball (A2)
<b>COMPETÈNCIES DE SABER FER</b>	Capacitat per a dirigir equips de treball (B1)
	Aplicació de mètodes i estratègies de gestió de recursos humans (B2)
	Aprendre a aprendre (B3)
	Resoldre problemes i prendre decisions (B4)
	Aplicar pensament crític, lògic i creatiu (B5)
	Treballar de forma autònoma amb iniciativa (B6)
	Treballar de forma col·laborativa (B7)
	Capacitat analítica i de síntesi (B8)
	Capacitat d'organització i planificació (B9)
	Capacitat de gestionar informació (B10)
<b>COMPETÈNCIES DE SABER SER I ESTAR</b>	Comunicar-se de manera efectiva i amb assertivitat (C1)
	Automotivar-se per assolir un treball de qualitat (C2)
	Expressar-se correctament (C3)

La majoria de les competències son de saber fer i saber ser i estar, degut a les característiques particulars d'aquesta assignatura, que tal i com indica el seu nom, està orientada no a impartir nous continguts curriculars, sinó a aplicar els continguts ja adquirits en diferents assignatures cursades al llarg de l'ensenyament en l'àmbit de la gestió d'empreses i la gestió de personal, amb l'objectiu últim d'apropar a l'estudiant a la realitat empresarial. L'adquisició d'aquestes competències queda reflexada en els següents 11 objectius d'aprenentatge formulats per l'assignatura:

- Aplicar els coneixements teòrics adquirits sobre gestió d'empreses i gestió de personal per a resoldre i analitzar les situacions reals en un context organitzatiu.
- Identificar les implicacions estratègiques de la gestió integrada de les polítiques de recursos humans.
- Comprendre la influència de les polítiques de recursos humans sobre els tres nivells d'estudi del comportament organitzatiu (individual, grupal i organitzatiu) i saber aplicar aquestes en un context real per a millorar la seva gestió.
- Analitzar des d'una perspectiva sistèmica les situacions i problemes organitzatius, de manera que es compregui la influència de múltiples factors a diferents nivells, la causalitat circular en l'anàlisi dels problemes i la contextualització de solucions.
- Comprendre les interrelacions de la gestió de personal amb la resta d'àrees funcionals de l'empresa.
- Desenvolupar una perspectiva crítica que qüestionï els coneixements adquirits i les pràctiques organitzatives actuals, per a desenvolupar un pensament creatiu que assoleixi l'abordatge de les situacions i problemàtica empresarial des d'una nova lògica pragmàtica i creativa.
- Desenvolupar la capacitat efectiva de treball en equip per a la resolució pràctica dels casos proposats i per a l'elaboració d'un treball final en una organització real.
- Desenvolupar habilitats de comunicació oral en públic a través de la realització d'una presentació oral en grup.

- Il·lustrar els aspectes teòrics relatius al comportament organitzatiu i la gestió de recursos humans de forma pràctica a través de l'ús de material audiovisual, role-playings, metàfores, jocs, etc.. que ells mateixos hauran de crear o buscar amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu dels conceptes i poder generalitzar la seva aplicació a un context no acadèmic.
- Realitzar un petit treball de camp en una organització amb l'objectiu de documentar una política de recursos humans en la pràctica organitzativa.
- Acceptar les diferents opinions, respectar-les i articular la seva de forma assertiva.

Aquests objectius d'aprenentatge corresponen als nivells de competència 4, 5 i 6 de la coneguda taxonomia de T.S. Bloom i D.R. Krathwohl (1979); respectivament d'anàlisi (ésser capaç de descomposar un conjunt d'informació en les seves parts), de síntesi (ésser capaç de compondre amb elements un tot o conjunt d'informació) i d'avaluació (ésser capaç d'emetre un judici crític basat en criteris interns i externs). I per tant, es tracta d'una assignatura amb uns objectius competencials molt ambiciosos que només es poden assolir a través de l'aprenentatge autònom de l'alumne i del seu treball col·laboratiu.

En aquest sentit, els objectius d'aprenentatge planificats per a l'assignatura van requerir d'un plantejament metodològic innovador, alternatiu a la classe magistral amb la que només es podrien haver assolit els dos primers nivells d'aprenentatge de la taxonomia de T.S. Bloom i D.R. Krathwohl (1979), el de coneixements (ésser capaç de recordar paraules, idees, successos, dades, classificacions i teories), i el de comprensió (ésser capaç d'integrar i extrapolar a partir de diferents coneixements). Per tant, les metodologies docents docents utilitzades van ser les que s'exposen a la següent taula, amb l'objectiu de que els estudiants poguessin assolir les competències mostrades a la Taula 2:

**Taula 3: Metodologies docents utilitzades per a l'assignatura de Pràctiques Integrades I**

METODOLOGIES	DESCRIPCIÓ	COMPETÈNCIES
Treball monogràfic	Els alumnes d'aquesta assignatura han d'elaborar un treball en grup tutoritzat quinzenalment al llarg de tota l'assignatura, entregat per escrit al finalitzar aquesta. Aquest treball consisteix en fer una descripció i anàlisi crític d'una política de gestió de recursos humans (assignada per sorteig) en una organització real. Per dur-lo a terme, hauran de convertir-se en "miniexperts" del tema a través d'una revisió bibliogràfica tutoritzada, decidir sobre el mètode de recollida de dades, elaborar-lo, negociar l'accés a l'empresa i realitzar un petit treball de camp en ella. En aquest treball es valorarà sobretot la perspectiva crítica que denoti una interiorització dels coneixements i la seva aplicació al món real, evidenciada als apartats d'anàlisi i recomanacions d'aquest treball. Es treballen els nivells 4, 5 i 6 de la taxonomia d'objectius d'aprenentatge de T.S. Bloom i D.R. Krathwohl (1979). Es realitza en grup i l'avaluació és grupal. La composició del grup la decideixen ells mateixos a l'inici de curs i són grups permanents per a la realització de la resta d'activitats.	A1, A2 B1, B2, B3, B4, B5, B7, B8, B9, B10 C2, C3
Resolució de problemes i exercicis a l'aula	Es dedica una sessió de les dues sessions setmanals a l'aula. Aquests problemes i exercicis són variats, comprenent des de la discussió i anàlisi d'un cas a la resposta i resolució de petits exercicis i preguntes basades en material d'actualitat com la premsa diària, etc. Aquest material ha de ser treballat per l'estudiant prèviament a la seva discussió i resolució a l'aula. Amb aquest propòsit, es deixaran un conjunt de lectures que s'hauran de treballar prèviament per poder treballar i solucionar aquests casos i exercicis. La realització i avaluació és individual.	A1, A2 B2, B3, B4, B5, B6, B8 C2

Debats	A l'inici de cada tema es planteja un debat formulat a través d'una pregunta controvertida o polèmica sobre aquest tema en qüestió. Aquest debat es realitza a l'aula i és moderat pel tutor. Per argumentar les seves postures han de llegir prèviament unes lectures penjades a la plataforma virtual i han de buscar informació addicional que fomenti les seves postures. Es proporcionen alguns links d'interès per fer-ho. La seva avaluació és individual.	A1, A2 B3, B5, B6, B8, B10 C1, C2, C3
Presentació oral	Es realitza en grup i consisteix en demostrar la interiorització de coneixements sobre un tema de comportament organitzatiu assignat a l'inici del curs. S'ha d'il·lustrar aquest tema de forma creativa e innovadora (a través de material audiovisual, role-playings, convidats del món empresarial, etc.). A partir d'aquesta presentació s'ha de plantejar una activitat al grup classe per a que aquest assolixi també un aprenentatge significatiu sobre el tema (joc amb preguntes, simulació, etc.). La seva avaluació és grupal i correspon al mateix grup constituït a l'inici de curs per a la realització del treball.	A1, A2 B1, B2, B3, B5, B7, B8, B9, B10 C1, C2, C3

Com es pot observar a la taula 3, es va proposar un model d'aprenentatge col·laboratiu per a l'assignatura (Apodaca, 2006), de manera que les activitats d'aprenentatge es realitzaven en un context d'interacció i col·laboració i on els resultats d'aprenentatge eren també compartits. No obstant, es van mantenir alguns elements d'avaluació individual per tal de contemplar la cultura actual d'avaluació en les institucions d'educació superior i per poder avaluar les diferents contribucions individuals al treball en grup.

El treball en grup es va organitzar entorn a grups de 3 a 5 membres constituïts al seu criteri a l'inici de curs. Se'ls emfatitzava la importància de la composició grupal donat que la majoria de les activitats haurien de realitzar-se i serien avaluades de forma grupal. En aquest sentit, se'ls hi feia entregar una fitxa amb la foto e identificació de cada membre del grup i se'ls hi demanava un nom de grup per incrementar la seva identificació grupal.

Les competències van ser avaluades a través varis mètodes d'avaluació docent, corresponents a cadascuna de les proves o exercicis que els estudiants havien de realitzar. Per exemple, per avaluar la presentació oral a l'aula es va dissenyar un mètode d'avaluació 360° en el que no només avaluava la presentació el tutor sinó també la resta d'estudiants i els ponents mateixos. Aquesta avaluació es realitzava d'acord a un protocol estàndard compost pels següents criteris que estudiants i tutor havien de valorar: claredat en l'exposició (2 punts), adequació dels continguts de l'exposició i l'activitat proposada per il·lustrar el tema assignat (2 punts), innovació i creativitat en la forma d'il·lustrar els continguts que reflecteixi interiorització i aprenentatge significatiu (2 punts), implementació i desenvolupament de l'activitat (2 punts) i adequació dels materials utilitzats (2 punts). A més d'aquesta valoració estàndard, també podien afegir una valoració de tipus qualitatiu al final del protocol destacant els punts forts i febles de la presentació grupal. Els criteris que figuraven al protocol per valorar la presentació reflectien les competències a adquirir amb aquesta activitat.

La resta de competències treballades en cada prova van ser avaluades pel tutor de l'assignatura amb la següent distribució:



**Taula descriptiva de la distribució de l'avaluació en els diferents elements d'avaluació docent**

METODOLOGIES	QUALIFICACIÓ
Presentació oral	20%
Treball monogràfic	50%
Resolució de problemes i exercicis a l'aula	10%
Debats	5%
Resolució d'un cas	15%

Com es pot observar, no es va tractar d'un mètode pur d'avaluació per competències sinó d'un híbrid, donat que la puntuació s'assignava globalment a cada prova d'avaluació contínua i no a cada competència individualment, ja que en cada prova s'avaluaven un conjunt de competències.

El nombre d'estudiants que van participar voluntàriament<sup>1</sup> en aquesta experiència d'innovació docent estaven distribuïts en dos grups per curs (matí i tarda) i van ser: 35 de 36 (1 no presentat) al grup de matí del curs 2006-07; 15 de 18 (3 no presentats) al grup de tarda del curs 2006-2007; 21 de 28 (2 no presentats i 5 que van optar per la prova d'avaluació final) al grup de tarda del curs 2007-2008; 27 de 29 (2 no presentats) al grup de matí del curs 2007-2008. La participació voluntària per tant va assolir un percentatge molt alt.

D'aquests participants en l'estudi, el percentatge d'estudiants que compatibilitzaven treball amb estudis va ser el següent: 13% al grup matí del curs 2006-07; 72% al grup tarda del curs 2006-07; 15% al grup matí del curs 2007-08 i 92% al grup tarda del curs 2007-08.

Les dades d'opinió i satisfacció dels estudiants sobre la metodologia de l'assignatura es van recollir mitjançant un informe d'opinió anònim i no estructurat que se'ls demanava entregar l'últim dia de classes. En aquest informe se'ls demanava valorar la metodologia, les competències adquirides i l'estil docent, ressaltant els punts a millorar i les dificultats trobades. Opinió més general sobre el canvi a l'EEES es van recollir a l'inici de l'assignatura a través d'una sessió de focus group amb cada un dels grups d'activitat de l'assignatura.

## Resultats

Son múltiples els estudis que afirmen la conveniència de posar en pràctica noves metodologies i formes d'innovació docent que situïn a l'alumne com a eix central de l'aprenentatge i que avaluin els seus aprenentatges en funció de l'adquisició de competències (Apodaca, 2006, Bautista et al. 2007, Margalef i Canabal, 2007, Brown i Glasner, 2003). No obstant, els resultats del nostre estudi posen en evidència que una de les principals forces inhibidores per a la gestió del canvi en el sistema docent universitari son les actituds dels alumnes, i en especial les d'aquells alumnes que combinen simultàniament estudis amb l'activitat laboral (més freqüent en el grup de tarda), tal i com va mostrar el focus-group a l'inici de cada curs.

Aquesta resistència inicial cap al canvi de paradigma que suposa l'adaptació a l'EEES ve motivada pel conjunt de creences següent:

- una major dificultat per compatibilitzar estudis i treball donada la importància de l'assistència a classe per poder realitzar l'avaluació contínua
- un major esforç i dedicació requerits
- un excés de càrrega de treball concentrada en puntes

<sup>1</sup> Si no volien participar se'ls hi donava la opció de presentar-se a una prova final que consistia en la resolució d'un cas i la resposta a algunes preguntes del temari i que equivalia al 100% de la nota final.



- una mala distribució d'aquesta càrrega de treball entre les assignatures del quadrimestre
- complexitat de l'avaluació contínua (composada per diferents elements al llarg de tot el quadrimestre)
- subjectivitat percebuda en el sistema d'avaluació per competències

Aquesta última creença va ser la que va fer palesa de forma més evident en les queixes dels estudiants que van participar en l'experiència d'innovació docent. Aquest conjunt de creences indica una actitud contrària al canvi i constitueix una força inhibidora condicionada per la seva socialització en mètodes tradicionals d'ensenyament-aprenentatge, que s'ha gestionat per tal de garantir l'èxit d'aquest canvi.

Es van trobar algunes diferències actitudinals de predisposició cap al canvi entre els grups d'aquest estudi. En aquest sentit, la resistència al canvi era molt més forta en aquells grups amb prevalença d'estudiants que compatibilitzaven estudi amb treball, és a dir, en els grups de tarda. Aquesta resistència va motivar la introducció d'alguns canvis en la metodologia del programa del grup de tarda del curs 2007-08, per tal d'evitar la fuga massiva d'estudiants a la prova final, i l'escassetat de voluntaris per participar en l'avaluació contínua de l'assignatura. Per extensió, també es van introduir aquests canvis al grup de matí del curs 2007-08, per evitar desequilibris entre els dos grups i percepcions d'injustícia. Els canvis van consistir principalment en una relaxació dels criteris exigits en la realització dels exercicis i problemes a l'aula. En aquest sentit, es permetia que els resolguessin a l'aula i que acabessin de llegir el material exigint per treballar-los. També van consistir en reassignar una major puntuació al treball per la càrrega i esforç que comportava en detriment dels problemes i exercicis realitzats a l'aula. Es va haver d'invertir molt esforç en explicar el perquè d'aquests canvis i no sempre es va entendre.

Paradoxalment, els resultats en termes de satisfacció dels estudiants amb la metodologia emprada i els aprenentatges realitzats recollits a l'informe individual un cop finalitzada l'assignatura, van ser positius. Podem inferir diferents motius que expliquin aquesta contradicció amb la valoració inicial del canvi a l'EEES:

- les resistències inicials s'han esvaït a conseqüència de la comunicació oberta amb els estudiants al llarg de tot el quadrimestre i de la gestió de les seves queixes a través de la flexibilització del programa inicial
- es dona un "efecte halo" o biaix en la valoració final dels estudiants motivat per la seva alegria d'haver superat i acabat l'assignatura
- es dona un "efecte halo" o biaix en la valoració final dels estudiants motivat per la relació positiva del docent amb els estudiants.

Tot i que no tenim elements per valorar quina d'aquestes inferències explicaria la paradoxa dels resultats, potser les tres contribueixen en alguna mesura a explicar-la. Malgrat la major resistència inicial dels grups amb predominància d'estudiants que combinaven treball amb estudis, aquesta no va quedar reflectida en l'informe final.

Per altra banda, si comparem les forces inhibidores detectades a partir de la nostra experiència docent amb les debilitats detectades en l'estudi diagnòstic realitzat a nivell institucional, podem veure que la resistència inicial dels estudiants al canvi de paradigma no ha estat identificada en aquest estudi institucional ni com una amenaça ni com una debilitat. Si observem la taula 1 de debilitats identificades, les úniques que podrien relacionar-se amb la resistència identificada serien algunes de les agrupades sota l'eix "Cultura de l'EEES": poca difusió de plans, polítiques i mesures institucionals respecte a l'EEES entre l'alumnat i escassa

organització i participació estudiantil. En aquest sentit, el nostre estudi afegeix la identificació d'aquesta força inhibidora a considerar per tal de gestionar amb èxit el canvi de paradigma.

## Conclusions

En conclusió, els resultats d'aquesta experiència d'innovació docent qüestionen si bé no l'orientació i direcció del canvi cultural que situa a l'estudiant com a eix central en el procés d'aprenentatge, sí la forma com es duu a terme o gestiona aquest canvi. En aquest sentit, la resistència al canvi identificada permet alertar de que potser no s'estan prenent suficients mesures per al canvi de paradigma i que no s'està tenint prou en compte que el canvi actitudinal (tant d'estudiants com de professors) és clau per garantir l'èxit d'aquest canvi i que ha de ser previ a altres tipus de canvi (tecnològic, metodològic, etc.), assignant el temps i les mesures necessàries per aquest tipus de canvi.

La identificació d'aquesta resistència al canvi no implica el desplaçament de la culpa i la responsabilitat de l'èxit del canvi als estudiants, sinó que lluny d'això alerta de la necessitat de prendre mesures addicionals que recauen en la responsabilitat del professorat i de la institució per a neutralitzar aquestes resistències i facilitar la motivació de l'estudiant per l'aprenentatge autònom. Reconeixem que els estudiants poden resistir-se inicialment a aquestes propostes d'innovació docent donat que no estan acostumats a participar en estratègies didàctiques que exercitin la seva autonomia, i sabem que aquesta resistència és fins a bon punt natural e implícita al canvi.

Més encara, quan el canvi de paradigma suposa el deixar un aprenentatge passiu en un entorn segur per a assumir el repte i inseguretat que genera l'aprenentatge autònom i creatiu. En aquest sentit, és comprensible que el nou paradigma d'ensenyament-aprenentatge sigui inicialment rebutjat pels estudiants, donat que les demandes a l'antic paradigma suposen un menor esforç i una menor ambigüïtat, però l'aprenentatge és més significatiu sota el nou paradigma. Per tant, des de l'experiència d'aquest estudi es proposa la reflexió sobre la necessitat de dur a terme mesures que promoguin el canvi actitudinal dels estudiants, per tal de realitzar un canvi profund i no superficial (Gordon, 1997) que permetin el canvi de paradigma.

Aquesta experiència docent ha posat en evidència l'existència d'una força inhibidora del canvi no considerada en l'estudi diagnòstic inicial d' amenaces, oportunitats, debilitats i fortaleces realitzat a nivell institucional. En aquest sentit, aquest estudi constitueix una aportació a considerar per a la bona gestió del canvi institucional cap al nou paradigma. Aquest estudi mostra que l'estudi diagnòstic que permet fer la planificació del canvi no és suficient, sinó que la gestió del canvi s'ha de dur a terme al llarg de tot el procés, alimentant-se d'aquelles experiències docents que com la nostra permeten identificar noves necessitats per tal de millorar aquest procés.

Les recomanacions que proposem fruit d'aquesta experiència docent per tal de gestionar aquesta resistència al canvi i garantir l'èxit de la implantació del nou paradigma son les següents:

- Implantació d'un únic model educatiu en totes les assignatures. Eliminar la convivència dels dos paradigmes educatius per evitar la comparació i confusió dels estudiants. Eliminar la implantació a dos velocitats del nou paradigma, convertint la implantació en una realitat única per a tots els estudis i totes les assignatures.
- Gestió d'horaris i espais adaptada als requeriments de treball en equip del nou paradigma.

- Facilitar informació a l'estudiant de nou accés sobre el nou paradigma i els requeriments que suposa sobre l'estudiant a través de les Jornades de Portes Obertes. Paral·lelament adreçar la informació als estudiants actuals a través de seminaris participatius per introduir l'alumnat en la cultura de l'EEES. Aquests seminaris es podrien reconèixer com a crèdits per tal d'incentivar la participació.
- Potenciar la comunicació docent-estudiant per tal que els estudiants puguin manifestar quines son les seves pors o debilitats davant del nou sistema, facilitant que es faci explícita la resistència implícita per tal de poder donar resposta.
- Potenciar la motivació de l'estudiant per l'aprenentatge autònom fent atractiva l'assignatura i automotivant-nos com a docents.
- Proporcionar algun sistema paral·lel adreçat als estudiants que combinen treball i estudis.

Aquestes son algunes de les mesures proposades per neutralitzar la força inhibidora detectada, formulades no només a un nivell interpersonal docent-alumne sinó també a un nivell institucional. Però s'espera que la reflexió motivada per aquesta comunicació i el debat proporcionin algunes més.

### **Bibliografia**

Anderson, D. (2001) *Beyond Change Management*, San Francisco: Ed. Jossey-Bass/Pfeiffer: 31-40.

Apodaca, P. (2006) "Estudio y trabajo en grupo", en Mario de Miguel (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid: Alianza: 169-190.

Bautista, G., Borges, F. I Forés, A. (2007) *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, Madrid: Narcea.

Bloom, D.S. i Krathwohl, D.R. (1979) *Taxonomía de los objetivos*, Alcoy: Ed. Marfil.

Brown, S. I Glasner, A. (Coord.) (2003) *Evaluar la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid: Ed. Narcea.

Brown, S.; Reid, R. (1997) *Shoppers on the Verge of a Nervous Breakdown: Chronicle, Composition, and Confabulation*, in Stephen Brown; Darach Turley, eds., *Consumer Research. Postcards from the Edge*, London, United Kingdom: Routledge.

Gordon, J.R. (1997) *Comportamiento Organizacional*, 5ªed. México: Prentice-Hall Hispanoamericana: 665-670.

Holbrook, M. B. (1995) *Consumer Research: Introspective Essays on the Study of Consumption*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Holbrook, M. B. (2005) *Customer value and autoethnography: subjective personal introspection and the meanings of a photograph collection*. *Journal of Business Research*, 58, pp. 45– 61.

Margalef García, L. i Canabal García, C. (2007) Innovar en nuestra práctica docente. La indagación de metodologías para el aprendizaje autónomo y colaborativo, IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación.

Nadler, D.A. i Tushman, M.L. (1995) Types of organizational change: from incremental improvement to discontinuous transformation, en D.A. Nadler, R.B. Shaw i A.E. Walton (Eds.) Discontinuous change: Leading Organizational Transformation, San Francisco: Ed. Jossey-Bass.

Unitat de Suport Metodològic URV (2007). *La URV davant l'espai europeu d'educació superior: un projecte compartit de canvi educatiu*. Tarragona: Publicacions URV.

Wallendorf, M.; Brucks, M. (1993) Introspection in Consumer Research: Implementation and Implications. *Journal of Consumer Research*, 20, December, pp. 339-59.

#### **Qüestions i/o consideracions per al debat**

- Com gestionar la resistència dels estudiants a les noves metodologies docents i d'avaluació que impliquen un treball més autònom de l'estudiant, una major assistència a l'aula, i un treball més cooperatiu entre estudiants, que dificulten la compatibilització dels estudis amb l'activitat laboral?
- La gestió del canvi a les institucions d'educació superior hauria de contemplar l'existència de dos tipologies diferents d'estudiants (els que combinen treball amb estudis vs els que únicament es dediquen a estudiar) en el disseny dels seus plans d'estudi?