

Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: un estudio de caso

BEGOÑA LEARRETA RAMOS*

*Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en EF.
Profesora de la UEM y Coordinadora de Convergencia Europea
de la Facultad de Actividad Física de la UEM*

MARTA MONTIL JIMÉNEZ

*Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid.
Profesora de la Universidad Europea de Madrid*

AMADOR GONZÁLEZ ÁLVAREZ

*Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en EF.
Profesor Titular de la Facultad de Actividad Física de la UEM.
Entrenador Nacional de JUDO 6º DAN.*

ANTONIO ASENSIO PERALES

Profesor de Magisterio especialidad Educación Física. Profesor de la UEM

Correspondencia con autores/as

* begona.learreta@uem.es

Resumen

En la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la UEM se ha desarrollado una investigación durante el curso 2005-06, orientada a transformar el curso de primero al futuro enfoque ECTS, según los planteamientos del espacio europeo de educación superior. Esto ha supuesto, entre otras cosas, un cambio en la metodología de enseñanza del profesorado, innovación que han vivido de forma compartida. La coordinación docente ha sido el centro de dicha investigación y ha generado numerosas actuaciones colegiadas. En este trabajo se presenta, desde una perspectiva de investigación cualitativa, los datos aportados sobre la percepción de los estudiantes ante los nuevos diseños educativos desarrollados en las aulas. La utilización de entrevistas en profundidad con los alumnos han puesto de manifiesto las ventajas e inconvenientes que han encontrado en los nuevos planteamientos. Las conclusiones de la investigación derivan en la constatación de un necesario cambio cultural en el ámbito universitario, tanto en el estudiante como en el profesorado.

Palabras clave

Espacio europeo de educación superior, Convergencia europea, Metodologías activas, Investigación cualitativa, Percepción alumnado.

Abstract

Students perception about active learning methodologies as a response to the EHEA demands: a case study

In the Faculty of Sciences of the Physical Activity and the Sport of UEM an investigation has developed during the course 2005-06, orientated to transforming the first course to the future approach ECTS, according to the expositions of the European space of top education. This has supposed, between other things, a change in the methodology of education of the professorship, innovation through that they have lived of shared form. The coordination has been the center of the above mentioned investigation and has generated numerous collegiate performances. In this work one presents, from a perspective of qualitative investigation, the information contributed on the perception of the students about the new educational designs developed in the classrooms. The utilization of interviews in depth with the pupils they have put of manifest the advantages and disadvantages that they have found in the new approaches. The conclusions of the investigation derive in the verification of a necessary cultural change in the university area, both in the student and in the professorship.

Key words

European space of top education, European convergence, Active methodologies, Qualitative investigation, Perception student.

Introducción

Los nuevos planteamientos asociados a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se vinculan con una forma diferente de intervención docente en el ámbito universitario. El profesorado debe dejar de ser un mero transmisor de información, porque en definitiva lo que se persigue es que el alumnado llegue a ser autónomo en su aprendizaje y sea capaz de desarrollar competencias. Resulta necesario ayudarle a encontrar la información, a valorarla con juicio crítico, a interpretarla y comprenderla y finalmente, a aplicarla a su contexto profesional.

Estas premisas reclaman nuevas metodologías de actuación didáctico-pedagógicas; lo que podríamos llamar “metodologías activas de enseñanza” (Benito y Cruz, 2005) capaces de generar una gran implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. “Resulta imprescindible, pues, organizar el currículum de la formación en torno a escenarios reales y actuales en los que sea posible enfrentarse a problemas prácticos, comprenderlos en profundidad y plantear respuestas alternativas” (Sala, 2004, p. 97).

Bajo esta perspectiva, en el curso de primero de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) de la Universidad Europea de Madrid (UEM) se ha llevado a cabo durante el curso 2005-06 una experiencia por la cual se asumieron importantes transformaciones que reclama el EEES, bajo la coordinación del profesorado como eje vertebrador de todas las intervenciones. Se han puesto en marcha el desarrollo de nuevas competencias docentes, tal y como plantea Zabalza (2003).

El profesorado, tras un periodo de formación, y en el seno de una investigación-acción (Latorre, 2003) modificó su intervención docente en las aulas, además de acometer otras acciones que necesariamente vinieron asociadas como el rediseño de asignaturas, la de-

finición de un itinerario competencial, la aplicación de una evaluación formativa y continua, la valoración de la carga de trabajo no presencial del alumnado, etc.

Las competencias que con carácter general se han implementado en el curso de primero, a través de las diferentes asignaturas han sido las siguientes: trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, gestión de la información, uso de las tecnologías y pensamiento crítico. El profesorado ha llevado a cabo actividades formativas orientadas a su desarrollo, provocando un nuevo modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los cambios más relevantes cabe destacar el trabajo continuado al que ha estado sometido el alumnado de forma guiada por el profesorado, lo cual ha generado una nueva cultura en el estudiante.

En relación con la metodología de enseñanza utilizada por el profesorado, se pretende ir más allá de la clase magistral. Para ello se ha intentado facilitar el conocimiento teórico al alumnado con apoyo de las nuevas tecnologías; despertar el interés del estudiante por aprender por sí mismo, facilitarle la comprensión de los contenidos contextualizados en la futura actividad profesional; generar materiales didácticos de apoyo que constituyan el eje vertebrador del proceso de aprendizaje autónomo por su parte; fomentar el desarrollo de competencias; diseñar actividades formativas que integren el conocimiento teórico con la aplicación práctica del mismo; fomentar el aprendizaje cooperativo, llevar a cabo una evaluación formativa del alumnado capaz de generar aprendizaje con la posibilidad de reconducir el proceso en todo momento, gracias al seguimiento individualizado del alumno; tal y como exige la adaptación a un mundo cambiante como el de nuestros días, según Arregui, Bilbatua y Sagasti, (2004).

Durante el proceso se vio la necesidad de recoger información del alumnado

sobre cómo estaba viviendo esta experiencia, y en este artículo se expone el análisis de los datos recogidos en este sentido.

Procedimiento para la recogida y análisis de los datos

Se optó por un diseño de investigación cualitativa y como técnica de recogida de información procedente del alumnado, la entrevista en profundidad, de tipo semiestructurado. La metodología utilizada para la realización de las entrevistas pasó por diferentes fases:

Inicialmente se elaboró el guión de la entrevista y en ella se contempló como tema de indagación la percepción que el alumnado tenía sobre cómo enseñaban sus profesores y qué tipo de actividades proponían; en definitiva, se pretendía conocer su opinión sobre la metodología de enseñanza que estaban implementando en las aulas.

Posteriormente fue necesaria la selección de informantes. Se configuró la muestra, tal y como aconseja la investigación cualitativa, siguiendo el procedimiento de “muestreo intencional” (Colás y Buendía, 1992); basado en no seguir criterios de aleatoriedad, porque no se pretende una representatividad estadística, sino la representatividad tipológica (Valles, 2002 y 2003) basada en la heterogeneidad de los informantes. Como características que en su conjunto ofrecerían un perfil multifacético de la muestra se consideraron las siguientes: Alumno/a voluntario/a que quisiera hacer la entrevista; alumno/a repetidor/a; alumno/a ejemplar (por su madurez, por su evaluación, por su interés...); alumno/a de mayor edad; alumno/a que trabaje además de estudiar; alumno/a que no vaya muy bien, o que haya abandonado o dejado de asistir a clase. Además se tuvo en consideración las posibilidades que ofrece el muestreo teó-

rico (Valles 2002 ; Strauss y Corbin 2002) hasta llegar a la saturación de los datos aportados, que llevó a la decisión de concluir las entrevistas.

A partir de estos criterios muestrales se procedió a las entrevistas por parte de una investigadora a quien el alumnado no conocía. Se llevaron a cabo a lo largo de dos semanas, una vez transcurrido el primer cuatrimestre, con la idea de poder obtener datos consistentes y además poder incidir en el proceso a modo de feedback, en lo que quedaba de curso, dado que estábamos ante una investigación-acción, centrada precisamente en el cambio. El procedimiento seguido para el análisis de los datos derivados de las entrevistas ha sido el análisis de contenido. Para ello ha sido necesario el arduo trabajo previo de transcripción de las entrevistas y a partir de ahí se llevó a cabo la categorización del discurso, como paso previo al análisis propiamente dicho.

Tomamos en consideración, siguiendo a Bardín (1986) como "unidad de muestreo" cada una de las entrevistas realizadas; como "unidad de contexto" cada una de las intervenciones específicas que hizo cada informante, y como "unidad de registro" cada una de las ideas expuestas que hacían referencia a un tema en concreto. A cada informante se le asignó un código de tal manera que pudiera identificarse siempre su propio discurso con sus características de perfil.

Resultados y discusión

En el caso de la metodología cualitativa los resultados que aportan la investigación derivan del análisis del discurso que se mantuvo con los informantes, interpretándolos desde una perspectiva particular (por esta razón en este tipo de investigaciones se utiliza la primera persona en la exposición del informe). Se intenta comprender, en este caso lo que ha pensado y sentido el alumnado sobre

nuevas formas de intervención de su profesorado. No se pretende generalizar sus aportaciones, pero sí poder explicar en profundidad la matriz ideológica de una circunstancia para entenderla mejor. Esto hace posible la aproximación al objeto de estudio con un mayor conocimiento del mismo y permite transferirlo a otro contexto similar en el que pudieran generarse situaciones similares.

Las ideas que han vertido los alumnos entrevistados han sido estructuradas tal y como se presenta a continuación, con idea de favorecer su comprensión:

Respecto al tipo de enseñanza que reconocen en sus profesores

El alumnado entiende la metodología de enseñanza asociada a lo que el profesor hace en la clase y a la actitud que adopta a la hora de generar conocimiento en el alumnado sobre la materia que imparte. No obstante, por ser estudiantes de primero, no tienen referencias de otra metodología en el ámbito universitario, sólo de sus experiencias en la Educación Secundaria y Bachillerato, por ello les cuesta describir cómo interpretar la metodología de enseñanza utilizada por sus profesores.

En algunos casos, se refieren a una metodología activa que en gran medida demanda su participación: "No sé... pues... teórico-práctico sobre todo. Siempre intentan que te involucres en el tema, te ponen ejemplos para que consigas verlo... Me acuerdo que al principio de curso nos decían... "nosotros antes llegábamos aquí, dábamos nuestra clase magistral y... nos íbamos". O sea que lo importante era el profesor y no el alumno. Ahora se nos hace partícipes de la asignatura y nos hacen ver la aplicación práctica que va a tener en nuestro campo que es la Educación Física..." (N1). Parece que el profesorado explícitamente ha hecho alusión al cambio de metodología de enseñanza que estaba dispuesto a llevar a cabo.

"Hombre hay clases que vienes dormido y... y pasas del tema, pero la mayoría tienes que participar" (N2). Algún alumno empieza a tomar conciencia de que con esta metodología se le involucra en su propio proceso de aprendizaje. "No me he topado con ningún profeso que ponga el automático y... se ponga a hablar y le dé lo mismo que te enteres o que no te enteres, sino que los profesores toman interés porque estés atento, porque te enteres de las cosas..." (N5). Esto es un reflejo de la actitud de cambio en la que se ha sumergido el profesorado, aunque no se ha reconocido de forma unánime en todo el profesorado: "Es que depende del profesor, porque hay profesores que vienen, se sientan y... ponen sus transparencias y te echan el rollo y otros que te cuentan, que te explican... que si tienes alguna duda se quedan después y tal. La mayoría te ayudan muchísimo..." (N2); "También entiendo que se nota y mucho los profesores que les gusta sacar a los alumnos mucho y los que bueno, dan su clase ahí y tampoco se meten en mucho más" (N6).

En estas intervenciones se mezclan argumentos relativos al uso de metodologías activas de enseñanza con los diferentes niveles de implicación por parte del profesorado, aspectos diferentes que el alumnado no es capaz de diferenciar. No se sabe si las referencias a estas conductas negativas de los profesores y profesoras pertenecen a quienes son ajenos al proyecto, o que pudieran deberse a otras razones:

Podría deberse a que es el primer año que se implanta esta metodología en esta Facultad, por lo que el profesorado no está familiarizado con ella y en algunos casos la transformación se ha acometido parcialmente y el propio docente selecciona qué partes del temario va a impartir con nuevas formas de enseñanza. También puede deberse a las dificultades con las que se encuentran algunos profesores a la hora de llevar a la práctica esta metodología en unas

asignaturas que son eminentemente teóricas, o que por lo menos hasta la fecha lo han sido. También podríamos decir que en todo proceso de innovación, la implicación del profesorado no es la misma, porque cada uno tiene sus circunstancias. Por otra parte, resulta interesante descubrir en la intervención de este alumnado, el reconocimiento explícito de una actitud pasiva por su parte cuando se utilizan metodologías tradicionales de enseñanza, las cuales implican menos al alumnado y de las que reconocen no ser lo mejor para aprender: *“Mando directo, aquí: apuntes, apuntes, apuntes, y toma aquí el ‘tocho’ y a estudiar... Y no sé, no se invita a participar en las clases. Pero tampoco es un mando directo, pero más o menos se apoyan en eso... en el llevar, dar el ‘tocho’ de apuntes, así mal dicho, y ahí tenéis la información o yo dicto y vosotros copiáis las diapositivas y al fin y al cabo la gente se amolda a eso, a lo más fácil, que es... me ponen la diapositiva, pues la copio y lo que me diga el profesor como si nada, entonces puf... no sé” (N4)*. Es muy interesante esta aportación, la cual refleja claramente el sentir del alumnado respecto al binomio facilidad-dificultad en una asignatura, respecto a la menor o mayor implicación que respectivamente se le demanda en ella. Esta realidad podría argumentar en gran medida la respuesta del alumnado ante las metodologías activas en el aula.

Respecto a las actividades formativas que les ha propuesto el profesorado

Hemos encontrado enumeradas de forma explícita las siguientes, aunque en ocasiones la denominación que han aportado los alumnos y alumnas no sea un claro reflejo del concepto que se aloja en el término: Trabajos; Actividades no presenciales; Prácticas; Clases magistrales; Trabajo cooperativo; Comentario de textos; Vídeo, etc. Entendemos que

hablar de metodología de enseñanza implica entre otras cosas analizar el tipo de actividades formativas que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a propuesta del profesorado. Este catálogo de actividades elaborado por los informantes ponen de manifiesto, por una parte el peso que cobra la carga de trabajo que desarrolla, que en ocasiones es en tiempo no presencial del aula como se plantea en el nuevo sistema crediticio (ECTS), y por otra parte, se ve una cierta variedad de actividades, que garantizan en cierta medida una mayor implicación del alumnado al tenerlas que llevar a cabo y una diversidad respecto a las competencias que se reclama en cada una de ellas.

Se evidencia un estereotipo, que el uso de actividades formativas que hagan participar activamente al alumnado está asociado principalmente a asignaturas con gran implicación de la dimensión físico-motriz, que habitualmente se han llamado “asignaturas prácticas” (Expresión Corporal, Sistemática y los Deportes):

“Hombre, es que las prácticas, es que es obvio. Estás en contacto todo el tiempo con la asignatura” (N1). La carrera de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte tiene en primero bastantes asignaturas de este tipo, las cuales por sus peculiaridades favorecen la participación del alumnado en clase. Sin embargo, en las asignaturas teóricas, también el alumnado ha sido consciente de aprenderlas con una intervención activa por su parte, a partir de lo que se les proponía, tal y como evidencian algunos informantes: *“Por ejemplo en Historia, o sea me gusta, dentro de que sea una asignatura no sé, un poco aburrida, pero está bien, porque un día te dan temario, otro día lo dedicamos a trabajo cooperativo que estamos haciendo y otro día vemos un vídeo” (N1)*. *“Te hacen participar, por ejemplo las clases de Teoría e Historia del Deporte, que podrían ser unas clases muy pesadas, pues alternan con vídeos, alterna*

con comentarios de texto, y eso te ayuda a no entrar en la monotonía” (N5). En realidad el alumnado agradece la diversidad en el trabajo que le proponen.

Opinión positiva y ventajas relativas a las metodologías activas

Por una parte se ha manifestado que es una metodología que gusta: *“No sé, es que a mí ‘Sistemática’ nunca me había gustado y ahora sí me está gustando” yo creo que está bien (N3)*. Por un lado gusta porque es más amena, el alumnado se lo pasa bien: *“Ahora estamos mejor, no sé, a mí... ‘Sistemática’ me está pareciendo amena y tal” (N3)*. Este alumno, que está repitiendo la asignatura, reconoce que es más atractiva que cuando se impartía con metodología tradicional: *“Ha cambiado un poco más y... no sé, es más atractiva” (N3)*. Este informante tiene criterio para comparar y dejar explícito, en primer lugar que ha habido un cambio en la asignatura, y en segundo lugar, que le gusta más el nuevo planteamiento. Esta impresión positiva se ha manifestado también en otro informante refiriéndose de forma general a todas las asignaturas: *“me parece muy interesante” (N5)*. Se trata de un alumno con mucho absentismo, y pese a ello, la idea global que tiene sobre las asignaturas es positiva.

Se consideran además otros aspectos positivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso manifestado por un nuevo informante con otro perfil: el alumno que ha querido ser entrevistado voluntariamente: *“veo que hay buena relación entre alumno, profesor, veo que hay una buena cadena de feedback” (N6)*. En este caso alude a aspectos de clima afectivo, fruto de un acercamiento profesorado-alumnado, como consecuencia de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También hemos encontrado como valoración positiva que esta metodolo-

gía les ayuda a aprender más fácilmente, en este caso aportado por un nuevo informante, el que hemos seleccionado como "alumno ejemplar": *"Te ayuda un poco a... a seguir el ritmo. Sí a seguir, sí a ir al día porque yo en el examen de psicopedagogía estudié, todos los días ibas estudiando poco a poco, no sé, que el hecho de ir a clase solamente, ya... con eso adquirirías información entonces tampoco te hacía falta... como mis amigas, pegarte un palizón a estudiar..."* (N1). Se refiere a sus amigos que estudian en otra titulación, y en otra universidad según hemos podido interpretar del contexto al que se refería en la entrevista. El hecho de trabajar en el "día a día", a través de trabajos, comentarios de texto, etc., como aparece en el catálogo de actividades, permite retener mejor los conceptos y facilitar la preparación para los exámenes. Además esta valoración la han manifestado explícitamente: *"Aprendes más"* (N2), en este caso un nuevo informante.

Otra ventaja que ha aparecido en las entrevistas, es que las clases en general son más participativas: *"Seguro, eso sí, más participativas"* (N4); *"la mayoría tienes que participar"* (N2). El alumnado interviene, aporta, desarrolla competencias sociales.

Encontramos otra apreciación positiva que supone una valoración general: *"Sí, yo creo que tiene más ventajas que inconvenientes, siempre y cuando el alumno lo quiera aprovechar, si no lo quieres aprovechar pues..."* (N5). Entendemos que es una metodología que puede ser o no aceptada por el alumnado por la gran implicación que le supone, además él puede decidir el nivel de aprendizaje que quiera adquirir, participando más o menos, implicándose en mayor o menor grado. Podría estar en clase y no participar, esto podría ocurrir; la intención docente en cualquier caso es que el alumnado frecuentemente tenga que consensuar, compartir, trabajar en equipo, etc. Sin embargo es una decisión

del alumnado, lo cual evidencia la autonomía, emancipación y nivel de compromiso que exige del estudiante. Esta circunstancia podría también ser vista como un inconveniente, que se comentará a continuación.

Opinión negativa, dificultades e inconvenientes reconocidos

Como desventajas y valoraciones negativas se ha señalado que la participación suya en clase no es homogénea, que con frecuencia participan sólo unos pocos: *"Me gustaría mucho más, más participación por parte de todos..."* (N6). Por esta razón veremos que más adelante como sugerencia proponen que el profesorado dirija más esas intervenciones. Por otro lado, consideran que con el paso del tiempo, a medida que avanza el curso, este tipo de metodología cansa por la cantidad de trabajo que reclama del alumnado: *"Sí, hombre, algunas veces te cansa, porque dices... 'joe tengo que ir a clase, ahora tengo que estar hablando con tal' y... te cansa un poco"* (N2). Consideramos que es una reacción lógica ante una metodología nueva para ellos que demanda mucho más su participación en clase y fuera de ella. En la metodología tradicional, el alumnado puede pasar desapercibido e incluso llegar a estar "en otra cosa". En las clases donde se le pide que participe individualmente o que colabore en grupo, que lea un texto o que analice un vídeo para luego comentarlo, la atención está siempre presente, el alumno debe intentar no "descolgarse del día a día", por eso su percepción puede ser de cansancio.

También se ha considerado como desventaja el hecho de tener que elaborar los apuntes, frente a la metodología tradicional en la que son dados por el profesorado y el alumno finalmente se los estudiaba para el examen. Comparando este aspecto en el uso de ambas metodologías, la tradicional y la nueva, se ha

manifestado así un informante: *"Hombre (risa)... bien en general porque tienes el 'tocho' y eso es lo que tienes que estudiar, pero mal porque tampoco investigas ni nada..."* (N4). Según esto consideramos que para ellos es una desventaja no tener los apuntes pero observan el valor de la investigación, de la búsqueda de información. Sabemos que uno de los objetivos de este tipo de enseñanza es desarrollar la competencia de gestionar la información, pero es lógico que lo vean como una carga pues el cambio para ellos es brusco, pasan de un tipo de enseñanza en la que el profesor se lo da todo hecho a tener que buscarse ellos en muchos casos la información, seleccionarla, esquematizarla, incluso exponerla a los compañeros.

Ha aparecido como crítica también el hecho de que la participación del alumnado haya disminuido a lo largo del curso: *"También cuenta que ha notado cambios de los profesores en el segundo trimestre, que ahora hay menos participación"* (N6). Y en sentido contrario también se ha expuesto como aspecto negativo el hecho precisamente de tener que participar. *"Sí, es horrible. Que te hagan participar"* (N1). Esto puede ser una reacción natural sobre todo en el alumnado de primero, que apenas se conoce y puede tener dificultades para hablar en público. En este tipo de metodologías se busca que el alumno participe con sus intervenciones, preguntas, sugerencias, que pase de ser un sujeto pasivo a activo. Este cambio es el que puede incomodar al alumnado, sobre todo al principio porque no están acostumbrados.

Como opiniones negativas también hemos encontrado en sentido contrario a lo que otro informante manifestó como ventaja, que las clases son poco entretenidas, aunque parece estar refiriéndose a alguna de manera puntual y no al conjunto de ellas: *"Hay clases que son muy poco entretenidas"* (N1). Obser-

vamos cómo aparecen contradicciones entre las valoraciones positivas y negativas sobre la metodología utilizada, lo que a algunos parece gustarles a otros les resulta desagradable. Esta idea podría esclarecer finalmente la percepción que pudiera tenerse: *“Es que depende del profesor”* (N2). *“Pues la manera que tenga de dar la clase el profesor”* (N1).

En cuanto al uso de estas metodologías en el aula, aparece la dificultad que se encuentra al manejarlas respecto al uso del tiempo en su desarrollo: *“Muchas veces no se cumple el tiempo”* (N6). Esto quiere decir que es frecuente que se haya previsto una duración determinada y sin embargo no se haya podido cumplir. Podría deberse por un lado al propio desarrollo de las sesiones, ahora más dinámico, emergente y flexible, frente a una intervención del docente en la que se impartía una clase magistral preparada y se controlaba perfectamente el inicio y final de la misma. Es ésta una diferencia significativa entre ambas metodologías, digna de ser tenida en cuenta y sorprendentemente reconocida por el alumnado con un sentido negativo.

Sugerencias

Surgen algunas sugerencias a través de las cuales el alumnado describe cómo le gustaría que fuera la metodología utilizada por el profesorado. Se han manifestado las siguientes ideas al respecto: Que sean clases divertidas, que haya más participación y que ésta sea equitativa por parte de todos. En definitiva, son propuestas que constituyen ideas recurrentes en relación a las críticas que se manifestaron: *“Que te la hagan un poco divertida, supongo”* (N1). *“Participa uno o dos y...se acabó”* (N4). *“¿Echar en falta algo?...eh...me gustaría mucho más, más participación por parte de todos...”* (N6). *“Suelen ser bastante*

participativos, así en vista general sí, pero siempre, estamos hablando los que les interesa más el tema y los demás callados, quizás ahí sí que haría falta intentar sacar más jugo por parte del profesor a los alumnos que casi nunca hablan nada” (N6). Éste es un problema que surgirá mucho en este tipo de metodologías ya que el profesorado debe generar constantemente la participación del alumnado. Para ello debe estar formado en dinámica de grupos, en el control de los elementos de la comunicación, tener desarrollada su empatía, etc., y como éste es el primer año que se trabaja con metodologías activas, es posible que el profesorado se esté adaptando a esto. Quizá la autoevaluación por parte del docente jugaría un papel importante ayudándole a autorregular estas situaciones por su parte.

Aparecen también algunas sugerencias relacionadas con la forma de enseñar del profesorado y con su actitud, con su manera de relacionarse con el alumnado y de plantear el trabajo *“Cambiano el tono de voz segurísimo, que cambie el tono de voz, que meta dentro a los chavales, que él mismo pregunte aunque la gente se sienta incómoda al preguntarle pero que les pregunte, que ellos muestren interés, porque si no, si... solamente dices la clase lo estás leyendo, o sabes explicarlo y ya está, no coges y preguntas a un chaval: “¿entiendes esto? o ¿no entiendes esto? o para mañana buscarme cosas, no sé, información”, pues no sé...no sé tampoco...”* (N4). *“Sí faltaría ahí más relación”* (N6). Aparece una contradicción sobre este tema ya que el informante (N5) comentaba como opinión positiva la buena relación con el profesorado y sin embargo este informante (N6) propone mejorar las relaciones. Pero esta apreciación contradictoria podría interpretarse bajo una doble perspectiva: por una parte que esta percepción no es generalizada y por otra, que la sugerencia de mayor

acercamiento al alumno puede depender del profesor, porque esta necesidad no sea atribuida a todos. De la Calle comenta que cuando se le pregunta al alumnado sobre cómo son los buenos profesores, ellos contestan: *“los que se acercan a los estudiantes, motivan, ayudan, atienden cuando se les necesita, son claros, ordenados en sus intervenciones y evalúan a lo largo del proceso”* (De la Calle, 2004: 253).

Otra sugerencia encontrada se ha manifestado de esta forma: *“no sé si en alguna quizás haría falta tener más apoyo bibliográfico o tener algún tipo de texto según vas dando temas y demás para complementar”* (N6). Necesitan apoyarse en un material de referencia cuando trabajan con cierta autonomía.

También aparecen como sugerencias el refuerzo de algunas actividades formativas que se deberían, según su opinión, incluir con más protagonismo en las clases presenciales; es el caso de hablar más en público, utilizar más el laboratorio, más sesiones prácticas o que se trabaje con casos reales.

El enfoque de la docencia pasa a estar centrado en el aprendizaje de los alumnos y según De la Calle (2004) esto requiere cambios en la forma de organizar y planificar las clases en el desarrollo de actividades, en la organización de los trabajos de los alumnos, en la evaluación de los aprendizajes y en la coordinación y relación con el resto de los profesores.

Conclusiones

La investigación-acción tiene una doble función, por una parte ayuda al profesorado a innovar de forma compartida y por otra, genera información de cómo se está llevando a cabo el proceso, realimentando la intervención docente. Respecto a cómo ha vivido el alumnado estos procesos de cambio en el contexto que se ha descrito cabe señalar el reconocimiento de una gran participación

por su parte en el aula, sobre todo en el desarrollo de la oratoria, el trabajo en equipo y la gestión de la información; se ha valorado positivamente también el atractivo que muestran las clases, debido al papel activo que juega el alumnado en ellas; se ha reconocido además la autonomía que les ha proporcionado este sistema de enseñanza, así como la gran implicación a la que les ha llevado, evitando el deseo de abandono que en ocasiones se instala en los estudiantes.

Se podría decir que la metodología de enseñanza con implicación activa del estudiante genera procesos de aprendizaje significativos, el alumnado lo ha reconocido; y se incide en mejorar sus competencias. Sin embargo, habría que ser consciente de los inconvenientes que tales transformaciones llevan asociados para contar con ellos y manejarlos: el proceso didáctico se vuelve más lento y flexible, el trabajo de diseño de la enseñanza aumenta para el profesor y surge la necesidad de dar feedback al alumnado durante el proceso, circunstancia que también revierte en una mayor carga de trabajo docente. El hecho de que se vean ralentizados los procesos didácticos debe articularse con una nueva selección de los contenidos a impartir, tomando como premisa capaz de sustentar este cambio, la sociedad del conocimiento

y de la información en la que estamos inmersos. Por otra parte, el estudiante también se ve obligado a dedicar más tiempo y de forma más activa a su aprendizaje y esto le puede provocar cierto descontento. Cabría señalar que el cambio de metodología de enseñanza implica una transformación para el profesorado que debe surgir de la formación y la reflexión, pero es necesario tener presente que se debe generar una nueva cultura del estudiante que le lleve a asumir un nuevo rol por su parte, lo cual también requiere tiempo.

Se han podido descubrir a partir de las entrevistas con el alumnado puntos de vista diferentes, aspectos negativos y positivos del fenómeno, nuevos matices que no se habían tenido en cuenta, y reflexiones muy valiosas, lo cual permite aproximarse a la realidad del cambio docente con un mayor conocimiento de lo que supone y lo que genera. En este sentido la investigación cualitativa ha aportado un mayor conocimiento del objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

Arregi, X.; Bilbatua, M. y Sagasta, M. P. (2004). Innovación curricular en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón: diseño e implementación del perfil profesional del maestro

de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.

Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

De la Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó

Salas, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del espacio Europeo de Educación Superior. *Avances alternativos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Univ. Antioquía.

Valles, M. (2002). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

– (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.