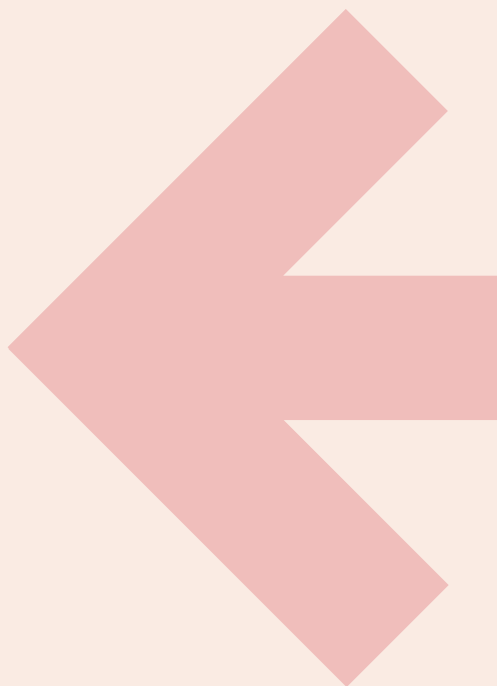


Francesc Imbernon Muñoz
José Luis Medina Moya*
**METODOLOGÍA PARTICIPATIVA
EN EL AULA UNIVERSITARIA.
LA PARTICIPACIÓN
DEL ALUMNADO**



**EDITORIAL
OCTAEDRO**



Primera edición: enero de 2008

© Francesc Imbernon Muñoz y José Luis Medina Moya

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de L'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción parcial o total de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-8063-934-7

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro



ÍNDICE

Prólogo.....	5
Introducción.....	7
1. El Espacio Europeo de Educación Superior y la planificación de la docencia. Cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	9
1.1. Los ECTS y la planificación de la docencia.....	10
2. Taller de estrategias metodológicas participativas.....	16
2.1. Objetivos del taller.....	16
2.2. Método de trabajo.....	16
2.3. Proceso de trabajo del taller.....	19
2.3.1. Pautas de trabajo para la actividad.....	19
2.3.2. Lectura 1 de apoyo a la actividad.....	21
2.3.3. Cuadro 2. Planificar una estrategia en un grupo pequeño.....	35
2.3.4. Lectura 2 de la actividad.....	37
2.3.5. Lectura final del taller.....	39
3. Referencias bibliográficas.....	42

PRÓLOGO

Con este *Cuaderno de Docencia Universitaria* pretendemos dar un nuevo paso adelante. No basta con afirmar la importancia de los aprendizajes del alumnado como un punto de partida. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) empuja a buscar alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento: el alumnado tiene que asumir el protagonismo y la implicación en la enseñanza-aprendizaje que corresponde al sujeto principal del proceso. En este nuevo marco, el profesor diseña espacios de aprendizaje y guía el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades del alumnado.

Como afirman los autores de este *Cuaderno*, «desplazar la prioridad del proceso educativo al aprendizaje del alumnado representa, en buena medida, una ruptura con el modelo tradicional en vigor en las aulas universitarias». Efectivamente, tienen que cambiar, como indican, los objetivos, las metodologías, las estrategias docentes, los sistemas de evaluación, los espacios o la organización de los recursos. Desde esta perspectiva, las actividades desarrolladas en el aula se convierten en un instrumento central. Éste es el objeto de trabajo de este nuevo *Cuaderno*.

La motivación y la participación activa del alumnado son elementos fundamentales de los procesos de aprendizaje y una importante preocupación para buena parte del profesorado. ¿Cómo se puede conseguir una mayor implicación de los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias participativas y reflexivas que facilitan esta implicación? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la realización de experiencias y buenas prácticas de participación? ¿Con qué dificultades tenemos que contar y cómo las podemos superar? Los autores abordan estas cuestiones desde el modelo pedagógico del aprendizaje reflexivo experimental. Un modelo, como dicen, poco conocido en el campo de la educación superior, a pesar de su enorme potencial para la formación y la mejora de la práctica docente y que estamos experimentando, con buenos resultados, en algunos de los talleres de formación del profesorado universitario.

El contenido de este *Cuaderno* es el del taller que, con la misma denominación, ofrecemos en el Programa de Formación Permanente del ICE. Hemos considerado oportuno difundir un material ya experimentado que permite avanzar en la mejora de la práctica docente, desde una metodología basada en el aprendizaje, y que parte de la experiencia, de las situaciones reales, como objeto de estudio y análisis.

Con esta nueva publicación, aspiramos a contribuir a la búsqueda de nuevas vías de acceso al conocimiento en situaciones que estimulen la participación crítica del alumnado y el desarrollo cooperativo de un pensamiento científico elaborado desde la autonomía de los sujetos y, al mismo tiempo, como una aventura solidaria, más allá de cualquier forma de voluntarismo.

Es cierto que la masificación de las clases representa, a menudo, una dificultad enorme. Sin embargo, en la docencia universitaria, nos tenemos que plantear alternativas viables que permitan, mediante una práctica guiada, desplegar los contenidos de las asignaturas, ajustar las formas de transmisión de los conocimientos y variar, cuando sea necesario, las formas docentes y las actividades de aprendizaje, si lo que realmente queremos es que el alumnado sea capaz de caminar por sí mismo. Los profesores enseñamos contenidos y, además, podemos mostrar formas de acercarnos a estos contenidos, de generarlos y de convertirlos en propios.¹

El texto que nos ofrecen los doctores Imbernon y Medina puede constituir una buena herramienta para la argumentación y la práctica de estrategias metodológicas participativas en el aula universitaria. Así nos lo demuestra la buena acogida que ha tenido el taller en los últimos años.

Salvador Carrasco Calvo

1. Gros, B.; Romañá, T. *Ser profesor*. Barcelona: Ed. Octaedro-ICE-UB, 2004, pág. 128, 148-149.

INTRODUCCIÓN

Este texto trata de cómo enseñar en la universidad, una de las actividades, junto con la investigación y la gestión, que ocupa el tiempo del profesorado. El título del texto podría haber sido *Estrategias, técnicas o actividades de enseñanza en la universidad*. Son conceptos sinónimos para indicar los diferentes procedimientos de los que dispone el profesorado para que, a partir de su enseñanza, el alumnado aprenda significativamente el conocimiento académico. Y hemos añadido el término participación, porque el texto tiene la pretensión de analizar y buscar alternativas a la transmisión del conocimiento que se origina en las aulas de la universidad, entendida como pura transmisión unidireccional (o metodología del busto parlante), en que se realiza una disertación de un tema por parte del profesorado delante de un alumnado que escucha pasivamente y que, como máximo, toma notas o apuntes e interviene, ocasionalmente, cuando es interpelado a hacerlo.

Hay, como mínimo, dos maneras de enseñar el conocimiento académico: mediante el aprendizaje pasivo del alumnado (denominado pasivo porque el protagonismo lo asume el docente mediante la sesión de transmisión) y el aprendizaje activo, en el que el alumnado asume más protagonismo en su participación en la enseñanza. Este último aprendizaje también se puede denominar, con matices o cuando se introduzcan ciertos elementos en la participación, interactivo y cooperativo. Estos últimos pretenden que el alumnado se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje para consolidarlo y significarlo más. Estas dos maneras de transmitir conocimientos tienen lugar en la universidad, aunque podemos encontrar una multitud de matices (como un campo de conocimiento en que intervienen diferentes variables).

Pero que el alumnado participe no quita protagonismo al docente, ya que el profesorado tiene un papel importante en tanto que diseñador de espacios de aprendizaje y como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como nos dice Schulman (1999), «no acepto la queja de que en la universidad la enseñanza se valora menos que la investigación. En principio, no creo que eso sea cierto. Creo que lo que las universidades y los colegas valoran son aquellas cosas que se convierten en propiedad

de la comunidad. Y la investigación se convierte en propiedad de la comunidad... Si bien la investigación se convierte en parte del discurso de la comunidad, la enseñanza ha continuado siendo para la mayoría de nosotros un acto privado. Convertir la enseñanza en este acto compartido es una de las responsabilidades del profesorado».

Sin embargo, tampoco podemos caer en una ingenuidad pedagógica. Tenemos que situar el texto en el contexto específico de nuestra experiencia docente universitaria. Resulta difícil hablar en términos genéricos de la docencia universitaria. Las diferentes universidades, las exigencias de las diferentes ciencias, las características del alumnado, la consideración del contexto, las características personales y las diferentes facultades, estructuras, ciclos, posiciones, etc., obligan a hablar y tratar de diferentes culturas de la docencia en la universidad. Un docente universitario posee una cultura académica que es la intersección de sus conocimientos y habilidades, de sus actitudes y emociones y la situación del trabajo en la cual se encuentra. Las diferencias entre los docentes en lo relativo a estos enfoques se traducen en docentes diferentes, currículum (contenidos y metodología) diferente, contextos universitarios diferentes y estudiantes diferentes. Por lo tanto, comportan culturas académicas diversas. Por todo eso, el lector de este texto tendrá que escoger la que se adapte a su cultura o la que le ayude a revisarla o modificarla.

I. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA. CAMBIOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE²

La integración de la educación superior en el Espacio Europeo nos obliga a replantear diversas cuestiones y a iniciar algunas modificaciones y adaptaciones en el sistema universitario actual. Entre estos cambios está el establecimiento de un sistema de créditos –Sistema de Transferencia de Crédito Europeo o ECTS– que consiste en un procedimiento estandarizado de medida y comparación del aprendizaje en diferentes contextos y que facilita, entre otras cosas, la movilidad de los estudiantes.

Este sistema tiene en cuenta el volumen total de trabajo del alumno universitario y no se limita al número de horas de asistencia. Así, un crédito europeo representa entre veinticinco y treinta horas de trabajo del estudiante, mientras que, en el sistema español actual, un crédito corresponde a diez horas presenciales y no cuantifica en horas el trabajo personal del estudiante, la preparación ni la realización de exámenes.

La implantación del crédito europeo implica centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en qué se aprende y qué esfuerzo requiere. Es decir, centrar la formación en el aprendizaje y en la adquisición de competencias y habilidades, valorando adecuadamente el esfuerzo necesario y la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Esto comporta nuevas implicaciones del profesorado y del estudiante, cambios en los objetivos y en la metodología docente, la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, modificaciones en el sistema de evaluación y en la organización de los recursos y de los espacios.

2. Este apartado se basa en un primer texto elaborado en un encuentro de profesores y profesoras de las asignaturas de formación de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares y Universidad Autónoma de Barcelona. Agradecemos a Beatriz Féliz la transcripción del debate académico.

1.1. Los ECTS y la planificación de la docencia

El nuevo modelo de enseñanza universitaria, fruto del proceso de convergencia europea, exige un esfuerzo en la planificación de las sesiones formativas, una previsión de los recursos personales y materiales y una nueva distribución, organización y utilización de los espacios educativos.

a) La planificación

La planificación hace referencia al hecho de diseñar y concretar en un proyecto unas intenciones educativas y la forma de conseguirlo, es decir, las actividades que deben realizarse. Así pues, las actividades representan el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, podemos encontrar dos grandes tipos de actividades: la actividad del alumnado y la del profesorado. El profesorado, en lugar de pasar tiempo seleccionando, organizando y elaborando contenidos, debe hacer hincapié en el diseño de procesos de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar estrategias analíticas y críticas, reflexivas, creativas, aprender a resolver problemas, etc. En una palabra, enseñarlos, facilitar el aprendizaje y posibilitar el proceso de «aprender a aprender». Así, es el estudiante quien busca la información, establece nexos significativos con la información ya conocida y sus experiencias previas y construye conocimientos (los contenidos de aprendizaje) con la ayuda del profesorado.

b) Elementos de la planificación

El primer paso sería replantearse las cuestiones tradicionales utilizadas por el docente para reflexionar sobre la acción educativa. Partiendo de que el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje recae sobre el alumnado, habría que enfocar las preguntas desde esta perspectiva, teniendo en cuenta las limitaciones del profesorado a la hora de intervenir en la construcción del aprendizaje del estudiante.

- ¿Qué quiere el profesorado que aprenda el alumnado?
- ¿Cuánto puede aprender el alumnado?
- ¿Cómo se puede facilitar este aprendizaje? Actividades de aprendizaje y de enseñanza.
- ¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar?

A continuación, desarrollaremos las cuestiones anteriores.

- **¿Qué quiere el profesorado que aprenda el alumnado?**

Pensar en los objetivos de la asignatura,³ en los contenidos asociados y qué grado de ayuda necesita el alumnado para llegar a asumirlos. Qué tipo de ayuda directa debe prestar el docente: supervisión continua o bien ayuda más puntual, teniendo en cuenta que el estudiante debe trabajar autónomamente.

- **¿Cuánto puede aprender el alumnado?**

En relación con la dimensión espacial, el alumnado puede aprender dentro y fuera del aula. Por ello es importante y necesario potenciar y reconocer el uso, por parte del estudiante, de múltiples y variadas fuentes informativas que se encuentran fuera de las paredes del aula: biblioteca, Internet, archivos, trabajos de campo, etc.

- **¿Cómo se puede facilitar este aprendizaje? Actividades de aprendizaje y de enseñanza.**

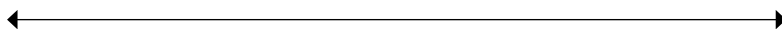
Según lo que quiere aprender el alumnado, un paso importante es pensar cómo conseguirá el alumnado los objetivos educativos, es decir, pensar en el diseño de las actividades, en lo que se debe hacer para enseñar y aprender. Estas actividades de enseñanza-aprendizaje centradas en el aprendizaje del alumnado universitario se pueden clasificar en tres bloques que quedan definidos en función del grado de autonomía exigido al alumnado y por el sentido y el objetivo del aprendizaje (explorar conocimientos previos, informar, reforzar, aclarar, ejercitar, elaborar conocimientos, profundizar, etc.): presencial, no presencial dirigido (o semipresencial) y no presencial autónomo.

Cada una de estas actividades diferentes representa, aproximadamente, un tercio del total de créditos de la asignatura (véase cuadro 1), pero esta fragmentación no quiere decir que las actividades continúen independientes entre ellas. El proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante debe entenderse como un proceso dinámico y no lineal, lo que implica

3. De acuerdo con las nuevas exigencias en las titulaciones, los objetivos se formularán en términos que «debe demostrar haber aprendido el alumno al final de la asignatura» (competencias adquiridas frente a intenciones).

que los diferentes tipos de actividades deben ser coherentes entre ellas y que pueden darse al mismo tiempo. La secuencia formativa no es única y lineal, sino que tiene niveles diferentes que interactúan entre sí.

A continuación, se presenta un esquema en el cual se define cada uno de estos bloques y se determinan los objetivos de aprendizaje correspondientes, así como ejemplos de estrategias concretas:



Presencial	No presencial dirigida	No presencial autónoma
1/3	1/3	1/3

	Actividad de E-A	Definición	Objetivo del aprendizaje	Algunas estrategias más adecuadas
EVALUACIÓN (examen, carpeta de aprendizaje, caso, etc.) TUTORÍA (individual/grupal, presencial/en línea)	Presencial	Actividad que proporciona información nueva o ayuda al estudiante en el desarrollo de ciertas estrategias que se consideran relevantes para que el alumno pueda iniciar y avanzar en su proceso personal de construcción de conocimientos y que por su complejidad o exigencia técnica, elementos factuales, conceptuales, (uso de laboratorio, programas específicos, etc.), sea necesario llevar a término presencialmente.	Motivación. Conocimientos previos. Transmisión de información para contextualizar una situación o plantear el marco conceptual (epistemología) de la asignatura o los diferentes temas o bloques temáticos. Acercamiento a la realidad.	Conferencia (experto). Clase o sesión magistral (docente). Visita o salida «obligada» del grupo-clase. Puesta en común del trabajo realizado (caso, lecturas, taller, problemas, etc.). Seminario. Debate. Discusión. Trabajo de laboratorio. Juego de roles. Diálogos simultáneos o en parejas. Red de conceptos. Cuatro rincones.
	No presencial dirigida	Actividad que tiene una cierta duración y una progresiva complicación y que, por tanto, requiere una supervisión en el tiempo por parte del profesorado (orientación en sus diferentes etapas).	Análisis. Fomentar la interrogación y el cuestionamiento. Elaboración y construcción de conocimiento.	Foro. Estudio dirigido. Estudio de casos. Incidente crítico. Solución de problemas. Bocadillo. Rompecabezas de grupo. Técnica de colocar estructuras. Texto directivo.
	No presencial autónoma	El alumno trabaja de forma autónoma en aspectos que ya domina (dispone de información, conocimientos y estrategias suficientes).	Exploración de un tema. Aplicación. Ejercitación. Síntesis. Transferencia.	Lecturas para profundizar. Estudio o preparación del examen. Ejercicios prácticos. Taller. Proyecto. Aplicación a la práctica profesional.

Cuadro 1. Relación de objetivos de aprendizaje con las estrategias metodológicas.

• ¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar?

Como queda reflejado en el cuadro anterior, tanto la evaluación como la tutoría son dos procesos transversales que se dan a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta sería coherente, en principio, con las teorías actuales que hablan de una evaluación inicial, formativa o continuada y sumativa, y de la tutoría como un proceso, aunque muchas veces en la práctica de la enseñanza universitaria no sea así. Lo que cambiaría sería no tanto el QUÉ se hace sino el CÓMO se hace. Cómo se plantea la tutoría y la evaluación del alumnado, cómo se presenta al alumnado y qué estrategias se utilizan. Hay que hacer que el alumnado vea que la evaluación es un instrumento de mejora y no el momento crucial y final de la asignatura en el que hay que rendir cuentas de lo que ha aprendido o, lo que es peor, de lo que no ha aprendido.⁴ Que lo entiendan como un elemento positivo, como un proceso de ayuda que les permite poder reflexionar sobre lo que se hace y lo que se puede hacer para mejorarlo. Al centrar la planificación en la *actividad*, las producciones que de ella se derivan, y también las observaciones del profesorado y el alumnado sobre el proceso de aprendizaje realizado, son suficientes indicadores evaluadores. No obstante, una estrategia evaluativa recomendable sería el **dossier de aprendizaje** por su potencial en tanto que elemento integrador y eje vertebrador del aprendizaje del estudiante. Otras herramientas valiosas podrían ser el **plan de acción** y el **contrato didáctico**, ya que facilitan la implicación y el compromiso del alumnado en su aprendizaje y le ayudan a aprender a gestionar su tiempo, elemento importante en este nuevo modelo formativo.

• La tutoría

Con este planteamiento transversal se enfatiza el papel de la tutoría, ya que se entiende como un proceso de acompañamiento individual y

4. Es necesario que exista una coherencia entre lo que aprende nuestro alumnado y cómo evaluamos lo que ha aprendido. Puesto que dos tercios de las actividades que se plantean implican trabajo no presencial más o menos autónomo y de construcción (personal o grupal) de conocimientos, y teniendo en cuenta que el alumnado universitario es muy variado, tenemos que suponer que aprenderá cosas diferentes. Por tanto, deberíamos permitir que utilizara formas diferentes de mostrar lo que ha aprendido. El docente podrá utilizar metodologías de evaluación diferentes o bien utilizar las que reflejen mejor el itinerario y el tipo de aprendizaje de cada estudiante (por ejemplo, la carpeta de aprendizaje o portafolio).

colectivo, obligado y necesario para el estudiante en la construcción de su aprendizaje.

c) Distribución, organización y uso de los espacios educativos

Como ya hemos dicho, la planificación docente se basa en la actividad de aprendizaje, que puede ser de tres tipos: presencial, no presencial dirigida y no presencial autónoma.

Esta división da lugar a nuevas necesidades en cuanto a infraestructuras y organización de espacios:

• *Actividad presencial*

Implica la presencia del alumnado en el aula y, a veces, cuando se concreta en una sesión expositiva, exige incluso un trabajo conjunto con diferentes grupos al mismo tiempo, lo que se traduce en la necesidad de contar con espacios grandes (auditorios, aulas magnas, etc.) y medios (aulas actuales, laboratorios, etc.) en los que, conviene no olvidarlo, el alumnado desarrollará una tercera parte de su proceso de aprendizaje.

• *Actividad no presencial guiada*

Implica la formación de pequeños grupos de aprendizaje que se encuentran periódicamente con el profesor/tutor para trabajar diferentes aspectos vinculados al proceso de aprendizaje que desarrollan. Este tipo de organización implica la necesidad de disponer de aulas o espacios pequeños con diferentes recursos tecnológicos y con mobiliario no rígido para facilitar la participación e intervención del alumnado.

• *Actividad autónoma*

Dentro de este punto debería valorarse la necesidad de potenciar los espacios virtuales como centros de recursos al alcance del alumnado y como espacios para potenciar el diálogo y el intercambio docente-alumno y alumno-alumno. Asimismo, es necesario que la universidad disponga de pequeñas salas de estudio (con los recursos necesarios) para que el alumnado pueda reunirse y trabajar en colaboración y autónomamente, con un horario flexible.

Trasladar la prioridad del proceso educativo al aprendizaje del alumnado representa, en buena medida, una ruptura con el modelo tradicional

que rige en las aulas universitarias, basado en la **privacidad** de la labor docente, ejercida en solitario y **de manera omnisciente** por el profesor.⁵ Dado que lo que importa no es **qué enseñamos** sino **qué aprende el alumnado**, resulta imprescindible un trabajo de **coordinación y colaboración** por parte del profesorado.

Con la condición de potenciar la autonomía y el esfuerzo de los estudiantes, creemos que las aulas universitarias tendrían que convertirse en verdaderos espacios de aprendizaje, aprovechando así la potencialidad del aprendizaje colaborativo y dialógico a partir del trabajo en equipo.

Para fomentar los procesos de innovación y de cambio en la docencia que acabamos de reseñar, se presenta a continuación un taller de formación en estrategias metodológicas participativas que se ha experimentado con resultados positivos en la formación del profesorado universitario. El docente, con el fin de dar respuesta al cuadro 1, tendrá que leer todas las estrategias metodológicas participativas, un proceso que le servirá para reubicar su experiencia y su conocimiento sobre el tema.

5. Hernández, M. L. et al. (coord.). *Marco General para la Integración Europea*. Barcelona: AQU, 2003, pág. 30.

2. TALLER DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS

2.1. Objetivos del taller

- Revisar el papel como docentes, los medios de aprendizaje que se utilizan y la función que tiene el alumnado en las aulas universitarias.
- Desarrollar, aprender y practicar estrategias metodológicas formativas que permitan introducir en las clases universitarias la participación del alumnado.
- Desarrollar y fundamentar estrategias de aprendizaje activo.
- Aprender y aplicar estrategias metodológicas que posibiliten desarrollar en el alumnado habilidades sociales y cooperativas.

2.2. Método de trabajo

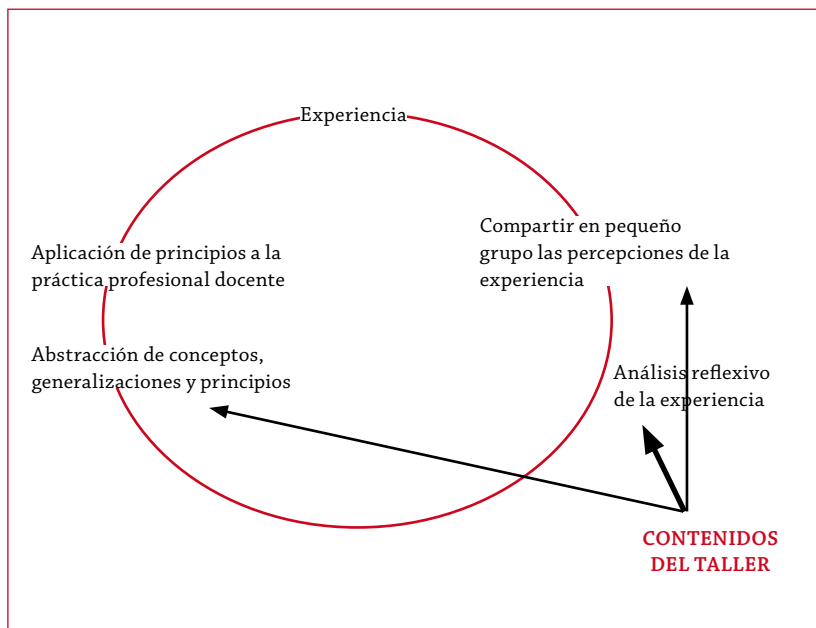
El modelo pedagógico del taller es el denominado **aprendizaje reflexivo-experiencial**. Este modelo inicialmente diseñado en la Universidad de Harvard es poco conocido en la educación superior, pese a su enorme potencial para la formación pedagógica del profesorado universitario y la mejora de su práctica docente.

Se parte de una situación real y, a través de un proceso en el que los componentes principales son la reflexión sobre la experiencia y la retroacción, se llega a la mejora de la actividad docente (Kolb, 1984).

El aprendizaje experiencial tiene lugar cuando los asistentes al taller, a partir de una experiencia que se genera, observan y comparten la percepción de su experiencia con los compañeros y reflexionan, y realizan algún tipo de abstracción integrando estas reflexiones en sus conocimientos previos, utilizados como guías para acciones posteriores.

El modelo del taller de aprendizaje experiencial lo concebimos como una espiral que comprende cinco etapas: el supuesto básico de este modelo es que la experiencia del profesor (o estudiante) es la fuente y el

origen de todo su aprendizaje profesional, y que a través del aprendizaje experiencial podemos articular los aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas.



En primer lugar, se pide a los asistentes que, individualmente, contrasten las estrategias metodológicas participativas que se presentan en el taller con su propia experiencia docente. En esta primera parte de la actividad se genera un proceso **reflexivo**, puesto que el profesorado toma su experiencia como objeto de análisis y de consideración.

Después, el resultado de este proceso reflexivo es compartido con el resto de asistentes en pequeños grupos. Esto permite a los participantes disponer de la experiencia del resto, ampliando de este modo su visión de las estrategias metodológicas participativas.

En tercer lugar, se lleva a cabo el momento **experiencial**. Cada grupo selecciona y planifica una de las estrategias metodológicas que previamente ha seleccionado de acuerdo con sus necesidades e intereses. En la puesta en común del gran grupo se examinan sistemáticamente las

estrategias presentadas: cuáles se trataron, qué se vio, qué se entendió, qué significado tuvo la experiencia, qué conclusiones se pueden extraer en orden a experiencias parecidas y anteriores. Esta es una fase clave en el proceso reflexivo-experiencial del taller en que los asistentes, ya individualmente o en grupo, son capaces de aclarar el significado de la experiencia y de empezar a tomar conciencia de como esta información generada por la actividad previamente desarrollada se podría usar en experiencias futuras. De nuevo, igual que en la primera fase, este es un momento de carácter reflexivo en el cual la experiencia que acaba de finalizar se toma como objeto de análisis.

Tras estos tres momentos, el grupo lleva a cabo una identificación de lo que puede ser abstraído de la realidad de la actividad y aplicado a situaciones futuras. El grupo está ahora en disposición de preguntarse como los conceptos y principios extraídos en el análisis anterior se pueden aplicar en el futuro.

Es importante remarcar que en este taller el alumnado (en este caso profesores y profesoras) es sujeto de aprendizaje, se crean estructuras de diálogo y participación y el **método** utilizado forma parte del **contenido**. Es decir, en el taller se aprenden las estrategias participativas y se ofrece de «manera participativa» y «reflexivamente» a docentes para que lleven las estrategias participativas y el aprendizaje reflexivo-experiencial a su práctica docente. En este taller, hay una coincidencia temática entre lo que se hace y lo que se dice. Es decir, el contenido del taller (las estrategias participativas y reflexivas) se aprende con una determinada metodología basada en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza (el trabajo del docente ha estado presente en la preparación del diseño, el seguimiento y la puesta en común). Esta situación brinda una oportunidad única para que el profesorado participante pueda observar y analizar una situación real de formación en la que las estrategias participativas tienen un papel nuclear: el suyo. Son los protagonistas de su propio aprendizaje profesional. Este escenario suele proporcionar varios beneficios para todos los implicados: el grupo de asistentes participa y se implica personalmente en el análisis-reflexión de situaciones de formación que ellos mismos protagonizan, y esto es precisamente la **reflexión**: tomar el propio pensamiento y la propia experiencia como objeto de escrutinio. Por lo tanto, las actividades (método didáctico)

que se presentan a continuación son aplicaciones y/o ejemplos de algunas de las estrategias reflexivas (contenido del taller) presentadas en los documentos de lectura. Más concretamente, el documento que recoge el taller es **un texto directivo** que es una estrategia participativa que se puede usar en contextos de formación presencial y/o semipresencial.

2.3. Proceso de trabajo del taller

2.3.1. Pautas de trabajo para la actividad

Primera parte

1. **Actividad individual:** rellenad el cuadro 1. Podéis ampliarlo con otras estrategias que conozcáis o apliquéis.
2. Para responder al cuadro 1, ved la lectura del documento de apoyo donde las explica (**lectura 1 de la actividad 1**).
3. Actividad en un grupo pequeño: poned en común vuestros cuadros respectivos y elaborad uno sólo para explicarlo en la puesta en común (se os suministrará una transparencia).
4. Posteriormente, escoged una estrategia y programadla aplicada al aula universitaria utilizando el cuadro 2. Para orientaros en esta actividad leéis el documento: «¿Cuándo escogerá una estrategia u otra?» (**lectura 2 de la actividad 1**).
5. Puesta en común **en un grupo grande**.

Segunda parte

1. Preparad la estrategia seleccionada para practicarla con el grupo. Podéis pedir material para llevarla a cabo.
2. Práctica con el grupo.

Cuadro 1.

Estrategias participativas que conozcáis	¿Sabéis en qué consisten?				¿Las habéis utilizadas?		
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Muy a menudo	A veces	Nunca
Elaboración de proyectos							
Estudio dirigido							
Debate dirigido							
Discusión							
Foro							
Demostración							
Juegos de rols							
Seminario							
Método de caso							
Incidente crítico							
Elaboración de organizadores previos							
<i>Flash</i>							
Diálogos simultáneos							
Técnica cuatro							
Cuatro esquinas							
Puzzle de grupos							
Rally de grupos							
Phillips 6/6							
Bocadillo							
Sándwich							
Técnica de colocar estructuras							
Redes de conceptos							
Acuario							
Deslizamiento de bolas							
Texto directivo							
Lluvia de ideas							

2.3.2. Lectura I de apoyo a la actividad

Dentro de la metodología interactiva encontramos diferentes estrategias para activar la participación del alumnado. De entre las numerosas estrategias de trabajo en grupo, seleccionamos, por su mayor aplicabilidad en el aula universitaria, las siguientes.

Elaboración de un proyecto

El método de los proyectos es muy antiguo, pues empezó a utilizarse a principios del siglo XX en todas las disciplinas. Consiste en la proyección de algo concreto por parte del alumnado con la intención de solucionar una situación problemática concreta que requiera soluciones prácticas, y puede ser individual o en grupo.

Las dificultades para llevar a cabo el método de los proyectos en la universidad pueden ser el formalismo de las disciplinas y el tiempo necesario para elaborar un proyecto.

Las etapas más características del proyecto son:

- Seleccionar el proyecto.
- Planificar todos los detalles del proyecto. Distribuir las tareas.
- Seleccionar el material necesario. Obtener y estructurar la información.
- Realizar un seguimiento del proyecto.
- Llevar a cabo el proyecto.
- Presentar el proyecto.
- Analizar y evaluar el trabajo realizado y las aportaciones individuales.

La aplicación de la metodología de proyectos estimula en el alumnado la iniciativa y la creatividad, pero también profundiza en el sentido de responsabilidad y, sobre todo, le permite formular y evaluar hipótesis, planificar, encontrar soluciones, consultar fuentes de información, redactar informes, etc.

En la universidad, el proyecto se completa con el trabajo del profesor o la profesora, que ayuda a sistematizar y transferir desde lo que se ha trabajado a la materia que se estudia.

Estudio dirigido

Se trata de una metodología que pretende guiar al alumnado en las diferentes técnicas de estudio y desarrollar un pensamiento reflexivo.

Las etapas más características de esta metodología son:

- El tiempo de la sesión (o conjunto de sesiones) se divide en dos partes: en la primera se explica el tema y se reserva la otra para el trabajo en grupo-clase.
- En la parte de trabajo en grupo, el alumnado se divide en grupos pequeños y cada grupo analiza y prepara los temas objeto de estudio.
- El material entregado al estudiante debe reflejar las reglas del estudio y los objetivos que se persiguen.

La metodología de estudio pretende que los alumnos se autogestionen, pero no puede servir como excusa para que el profesor o la profesora no exponga el tema inicial. La exposición del tema inicial y la preparación de las pautas del estudio dirigido son fundamentales en esta metodología.

El estudio dirigido también puede ser individual, o en grupo reducido en forma de seminario (un mínimo de cinco y un máximo de doce estudiantes), en que un grupo estudia el tema en diferentes sesiones de trabajo para exponerlo posteriormente al gran grupo.

Debate dirigido

Se trata de un intercambio de ideas acerca de un tema concreto y puede servir para aproximarse a una situación desde diferentes puntos de vista. El tema que hay que tratar debe ser siempre susceptible de diferentes interpretaciones, y nunca pueden utilizarse técnicas abiertas para temas que tengan una conclusión científica establecida.

El grupo debe saber con antelación que se seguirá esta estrategia, ya que así podrá informarse para actuar con libertad de conocimientos y en un clima de «respeto» hacia los contrincantes. Un debate mal planificado puede resultar una gran pérdida de tiempo.

Debe advertirse que no es una estrategia de evaluación ni de comprobación de objetivos: el alumno debe percibir que se trata de una estrategia de aprendizaje.

El número de participantes no debe sobrepasar las doce personas y si el grupo es muy grande debe dividirse.

El debate no durará más de una hora. El profesor o la profesora realizará una presentación en la que explicará el tema y las condiciones de la realización. Especialmente, debe destacar que es muy importante:

- La participación de todos los integrantes del grupo.
- Que es conveniente agotar el tema, la situación o el conflicto.
- Que las argumentaciones deben ser lógicas, no basadas en personalismos.
- Que hay que respetar y aceptar al otro.

La primera pregunta puede realizarla el profesor o la profesora, que incluso puede responderse a sí mismo. Esta circunstancia puede animar a la participación. A partir de este momento, debe limitarse a incitar a los alumnos a la discusión y procurar que nadie coarte la libertad de nadie. La misión del profesorado es estimular y centrar el tema.

Si el debate se sale del tema, es misión del profesorado reorientarlo de nuevo en su curso. Con este objetivo, intentará hacer un resumen para canalizar la discusión.

No se puede acabar un debate sin realizar una síntesis (lista de conclusiones de cada punto de vista), y no se puede empezar un debate sin que esté previamente preparado. Este ejercicio es muy útil para desarrollar la capacidad crítica y favorecer el intercambio de opiniones.

Un posible esquema que puede desarrollarse posteriormente puede ser:

Tema que hay que discutir:

Formulación de la pregunta:

Aportaciones	Conclusiones
Síntesis	

Discusión rápida

Cuando queremos que el alumnado aprenda mediante la estrategia de discusión, tenemos que ayudarle un poco, salvo si estamos seguros de que ya ha aprendido la técnica. Habitualmente, el esquema siguiente resulta de gran ayuda:

Orientación sobre el tema por parte del profesorado (los tiempos son aproximados) (dos minutos). Explicación del vocabulario por parte del profesorado (dos minutos). Declaración general del problema (profesorado-alumnado), del contenido, etc. (cinco minutos). Identificación de problemas subordinados o de aspectos importantes (diez minutos). Aplicación de los principios fundamentales a otras preguntas (quince minutos) y a uno mismo (si se trata de un problema social, personal, etc.) (cinco minutos). Evaluación del rendimiento del grupo y de uno mismo (seis minutos). Este esquema requiere la preparación de la discusión en el aula.

Foro

Se trata de una discusión en la que intervienen todos los alumnos del grupo. Normalmente se realiza a continuación de otra actividad de interés general, como puede ser una sesión expositiva sobre un tema determinado o la charla de un experto.

El foro permite la libre expresión de ideas y tal vez sea la estrategia que conceda mayor libertad, aunque precisamente por esto es necesario se-

guir sus reglas al pie de la letra, para que no se convierta en una pérdida de tiempo o en una discusión inoperante.

La reunión se inicia con una explicación del profesor o la profesora sobre el tema que hay que discutir. Asimismo, debe explicar al grupo las reglas que deberá seguir:

- Pedir la palabra.
- Respetar el orden de intervención.
- Ser breves.
- Hablar en voz alta.
- Limitar la duración.

A continuación se anima al grupo a que empiece el debate. Para estimular la participación, el propio profesor puede dirigirse a una persona en particular y pedirle su opinión.

Una vez transcurrido el tiempo, el profesor o la profesora debe:

- Hacer un resumen.
- Anotar las conclusiones.
- Señalar las divergencias.

Demostración

Aunque se trate de una estrategia más expositiva, también permite la intervención del alumnado si participa en la experimentación de la demostración. Resulta útil especialmente para mostrar procesos nuevos o secuencias y contrastar resultados. La demostración consiste en comprobar procesos experimentales, el manejo de aparatos o el uso de herramientas. Para que sea eficaz, acostumbra a realizarse en grupos reducidos si la temática lo permite o también en un grupo más numeroso. Los alumnos pueden participar en la demostración como proceso previo (inducción) a la revisión por parte del profesorado.

Juegos de rol: dramatización y sociodrama

La base de estas estrategias es asumir un «rol» de entre los que deseamos comprender. Se trata de revivir una situación que nos permita comprender el porqué de las situaciones y actitudes de los demás, a partir de

pequeñas representaciones. Las diferentes clases de juegos de rol suelen denominarse de las formas siguientes:

- **Psicodrama:** juego que se utiliza sobre todo con finalidades terapéuticas.
- **Dramatización** (algunos autores asimilan esta estrategia únicamente a juegos de rol): juego que se utiliza sobre todo con finalidades pedagógicas.
- **Sociodrama:** estrategia que se utiliza también con finalidades especialmente pedagógicas. Su efecto es muy similar al del psicodrama, ya que a menudo transmite a los actores experiencias nuevas sobre sí mismos.

Para ilustrar el concepto de *sociodrama* podemos considerar la clasificación siguiente:

- En la dramatización, los participantes representan a las personas. Por una parte se generan emociones y por otra la estructura de la personalidad de los participantes influye en el desarrollo del juego. Resultado: con la dramatización a menudo se obtienen soluciones muy diferentes de las que surgen con la solución puramente intelectual del problema. Sin embargo, los actores están sometidos a una limitación: se prescribe a cada actor la «línea general» de comportamiento.
- En el sociodrama esta limitación desaparece. También se basa en un caso. Se atribuyen los diferentes papeles de las personas implicadas en el caso. No obstante, no se realiza ninguna prescripción a los actores en relación con la forma en que deben realizar sus papeles. Esto es, cada actor debe tratar de identificarse con «su» figura en el caso y comportarse durante el juego como si realizara el papel que se le ha asignado.

El objetivo de cualquier sociodrama es conseguir el cambio en las personas y el diálogo pretende que los participantes comprendan y acepten otras posturas y provoquen un cambio de comportamiento, para que se actúe de otra forma en el futuro. Es importante realizar un análisis crítico del proceso, ya sea la dramatización o el sociodrama. Por ello, en la puesta en común es necesario analizar el proceso de diálogo y si ha habido cambios en las personas.

Al final:

- Los actores explican cómo se han sentido en su papel.
- El grupo analiza lo acontecido en general.
- El profesor o la profesora analiza los aspectos particulares.
- Todo el grupo debe expresar su opinión.

Debemos recordar que hay que definir claramente los objetivos: los actores siempre son voluntarios, hay que dejar tiempo para familiarizarse con el papel, hay que buscar la máxima naturalidad y, una vez que se llega al punto que se quería observar o trabajar, dar por terminada la representación. No servirá para analizar situaciones, practicar técnicas y habilidades ni para el cambio de actitudes.

Seminario

El objetivo principal es analizar un tema determinado, recurriendo a las fuentes primarias de información.

El seminario está formado por un número determinado de personas (no más de doce ni menos de cinco), que tienen unos conocimientos comunes y un nivel de conocimientos similar. El tema de trabajo debe ser relativamente nuevo.

La responsabilidad en relación con los resultados recae completamente en cada uno de los miembros del grupo, ya que no pueden existir jerarquías. Normalmente hay un coordinador, que puede ser fijo o rotativo (también puede haber un coordinador que tenga más experiencia sobre el tema).

El seminario puede durar días, semanas e incluso meses, con sesiones planificadas de una periodicidad fijada.

La misión de los componentes de un seminario es indagar, consultar, buscar fuentes bibliográficas y experiencias orientadoras y así llegar a establecer conclusiones. Los seminarios resultan especialmente interesantes como actividad para buscar y analizar nuevas formas de comunicación, detectar los problemas sobre los que hay que concienciar a los estudiantes, analizar estrategias de motivación, etc.

Estudio o método de caso

El caso siempre es un problema, o una serie de problemas, basado en hechos y opiniones problemáticas, que no tienen una solución única o correcta. En el estudio de casos se discute un caso. La solución del problema planteado se busca de forma puramente intelectual y no es importante, ya que el objetivo es suscitar el análisis, esto es, se trata de un trabajo de análisis mediante la reflexión (individual o en grupo reducido). El tema tiene que ser capaz de interesar al estudiante y tiene que estar relacionado con la realidad académica que estudia.

El estudio de un caso es «formativamente» distinto de los diferentes juegos de roles descritos anteriormente.

Es importante que el estudio de casos cumpla con los requisitos siguientes:

- El material debe nacer de una experiencia personal muy próxima a la realidad.
- El caso debe ser factible.
- Debe darse por escrito.
- Debe ser abierto y posibilitar la discusión.

Mientras que en los juegos de roles los papeles se destinan sobre todo a despertar emociones y ejercitar formas nuevas de comportamiento, en el estudio de un caso se mueven en un plano intelectual. Se trata de pensar analíticamente, separar lo esencial de lo secundario y detectar las prioridades.

El estudio de casos exige, muchas veces, conocimientos previos de las asignaturas en que se trabaja. Por eso, los estudios de casos constituyen un medio formativo ideal para estudiar una materia nueva sobre la base de una situación simulada desde todos los puntos de vista posibles. Lo esencial para el éxito de una discusión en el estudio de casos es el planteamiento de las preguntas finales. Muchas veces no se agotan todas las posibilidades de un caso porque no se han planteado las preguntas de una manera suficientemente específica.

Para valorar un estudio de casos se recomiendan dos vías distintas:

- a) cada participante lee el estudio individualmente y contesta brevemente las preguntas, antes de que empiece la discusión general;
- b) se divide el grupo en diversos grupos y se discute la solución durante unos treinta minutos, aproximadamente (o el tiempo que haga falta). Cada grupo nombra a un portavoz y se lleva a cabo la discusión final. Esta estrategia se recomienda para problemas difíciles y complejos. Posteriormente, en la puesta en común general, participa todo el grupo con el profesor o la profesora.

El estudio de casos provoca la participación activa, motiva, enseña a analizar problemas e implica al estudiante. Se trata de una estrategia muy eficaz para entrar en contacto con ideas diferentes, incluso contrarias a las propias.

Incidente crítico

Se divide la clase en pequeños grupos de trabajo, normalmente de entre cuatro y seis alumnos, que trabajan individualmente, en pequeño grupo y, finalmente, en gran grupo durante la puesta en común.

Es una estrategia derivada del estudio de casos. Se presenta al grupo, muy rápidamente (normalmente el texto ocupa una sola hoja), una situación problemática que tiene una solución. A partir de estos datos, el grupo recaba información complementaria del profesor o la profesora para analizar si la solución es la más adecuada. Después de esta fase, se trabaja buscando otras soluciones que conduzcan a la toma de una decisión, se debaten las propuestas en un grupo reducido y se llega a una solución consensuada. Posteriormente, se ponen en común las soluciones de los distintos grupos y se reflexiona sobre el proceso y la decisión.

Resulta interesante para sensibilizar sobre la necesidad de reflexionar ante un problema y tomar decisiones. También sirve para analizar y aprender a solucionar problemas y valorar las soluciones en equipo.

Elaboración de organizadores previos o estrategias de organización previas

Este enfoque resulta útil para tratar de vincular la materia nueva a las experiencias y los conocimientos del alumnado, marcando similitudes o diferencias (de la materia nueva comparada con el conocimiento disponible), explicar conceptos totalmente nuevos o integrar la materia

nueva en un sistema más amplio (sobreponer o subordinar el tema actual). Es un organizador previo de la sesión y puede adoptar la forma de un gráfico, un esquema elaborado por el profesor o la profesora o por el alumnado, un mapa conceptual o semántico, etc.

Según el autor más representativo, Novak (1988), los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Pretenden dirigir la atención del estudiante hacia el reducido número de ideas importantes en las cuales tiene que concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Un mapa conceptual es como un mapa de carreteras en que se muestran algunos de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos de manera que se conviertan en proposiciones.

El mapa conceptual es un esquema jerárquico (los conceptos más generales e inclusivos se sitúan en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos, en la inferior) que puede ser realizado por el profesor o la profesora o por el alumnado y que sirve al principio de la clase universitaria como organizador previo de la actividad de enseñanza o también al final de la clase, y proporciona un resumen esquemático de todo lo que se ha enseñado o aprendido.

Sin embargo, su utilidad va más allá, ya que puede servir para explorar lo que el alumnado sabe, para ayudar al alumnado a visualizar la ruta del proceso de aprendizaje, facilitar la lectura de textos complejos, extraer significado de trabajos de laboratorio y de campo, preparar exposiciones orales o trabajos escritos, etc. Los mapas conceptuales constituyen una buena herramienta de enseñanza para el profesor o la profesora y de aprendizaje para el alumnado.

Flash o rueda de intervenciones

Cada estudiante expresa por turnos su opinión en referencia a un problema de la materia o una experiencia personal. No se discute hasta que todo el mundo ha hablado.

Posteriormente, se considera cómo deben tratarse las intervenciones. También se considera como *flash* la pregunta directa que se formula a un alumno.

Diálogos simultáneos

Oportunidad muy corta para intercambiar ideas, opiniones o dudas con los compañeros. Por el ruido que se genera durante esta actividad, también se conoce como la *colmena* o el *zumbido*. Se denomina también *parejas*, ya que se acostumbra hacer en parejas. Es una estrategia que ayuda a romper con la fatiga en medio de una sesión expositiva y resulta adecuada para comprobar los conocimientos previos del alumnado sobre un tema determinado. Hay una variación, que es la ayuda en pareja, que consiste en poner en común lo que se ha trabajado en pareja con otra pareja.

Técnica cuatro

Cada estudiante recibe cuatro fichas de colores diferentes. El profesor o la profesora determina el significado de los colores, de modo que, por ejemplo, verde equivaldría a aprobación total, azul a aprobación parcial, naranja a rechazo parcial y rojo a rechazo total. Cuando el profesor pide a los asistentes que respondan a una pregunta formulada como declaración, cada uno la contesta poniendo de forma visible la ficha adecuada sobre su mesa. Después, cada uno de los asistentes, según el orden de los colores, explica su decisión. También puede realizarse a mano alzada.

Cuatro rincones

Muchos problemas tienen más de una solución y para unos problemas no hay criterios objetivos para evaluar las soluciones. El profesor o la profesora selecciona cuatro soluciones (también puede haber más rincones distribuidos por el aula), respuestas u opiniones típicas para escribirlas en carteles que coloca en los cuatro rincones del aula. Los asistentes se pasean, leen las declaraciones y se quedan en el rincón en que coinciden más. Los grupos escogen a un portavoz, discuten su decisión, se pueden cambiar de lado si les convence otro argumento e informan después en el plenario. El profesor o la profesora realiza la puesta en común. Es una estrategia que puede ayudar a aprender a resolver problemas y, sobre todo, a conocer y respetar los diferentes puntos de vista y conocer a otros miembros del grupo.

Rompecabezas de grupos

Se constituyen grupos pequeños. Se reparte la materia de modo que cada miembro del grupo reciba una parte más o menos igual (según

la dificultad y la extensión). Para tratar esta parte, cada miembro se encuentra con los miembros de los otros grupos que han seleccionado lo mismo en un grupo nuevo (es el grupo experto). Hay tantos grupos expertos como partes de la materia.

Cuando han acabado su trabajo, los expertos vuelven a sus «grupos básicos». Entonces, los expertos juntan los elementos del puzzle: cada uno tiene el rol del profesor o la profesora, y presenta y explica su conocimiento de la parte de la materia a sus compañeros; éstos escuchan, preguntan, construyen ejemplos, etc. Al final, cada miembro del grupo tendría que conocer todo el material. El éxito de cada uno es el éxito de todos y viceversa. Después un miembro del grupo experto explica su parte del tema al plenario y el profesor o la profesora matiza, amplía y expone la materia. Se trata de una estrategia adecuada para revisar o presentar materia nueva.

Rally de grupos

El rally de grupos es una técnica para practicar destrezas o conocimientos en tres fases. Empieza con la presentación de información nueva a través de métodos usuales. Para la fase práctica, se forman grupos pequeños (normalmente de cuatro miembros) heterogéneos en cuanto al rendimiento de los miembros. Los compañeros tratan de ayudar individualmente durante la práctica. En la tercera fase se mide el rendimiento de los miembros del grupo individualmente, pero se evalúa según el nivel de rendimiento individual. La adición de evaluaciones individuales sirve para determinar el criterio de éxito del grupo.

Phillips 6/6

Se forman grupos de seis personas. Se nombra a un coordinador o coordinadora. Cada uno tiene un minuto para dar su opinión sobre un tema (seis personas/seis minutos, aunque es posible disminuir el tiempo y las personas, pero no es aconsejable aumentarlo). Posteriormente, se reflexiona sobre lo que se ha expuesto. Los coordinadores leen los informes y se esboza en la pizarra una síntesis de las conclusiones. Es interesante para tomar decisiones, para detectar los conocimientos previos o para obtener la opinión general del grupo en poco tiempo, confrontar o intercambiar opiniones y permitir que intervengan todas las personas del grupo. Su utilización más adecuada es en grupos grandes.

Bocadillo

Cada estudiante, individualmente, considera por sí mismo una pregunta, una lectura, un problema o una posición determinada. Acto seguido, se forman grupos pequeños para comparar las sugerencias individuales y ponerse de acuerdo. Del grupo pequeño se extrae una conclusión que se expone al plenario o al profesor o la profesora.

Sándwich

Mientras que el bocadillo contiene dos niveles (individual y grupo pequeño), el sándwich se realiza entre grupos (individual, pequeño grupo, entre grupos). Se podría considerar el *puzzle de grupos* para un bocadillo específico.

Técnica de colocar estructuras

Se escriben los conceptos centrales sobre fichas o se enumeran los conceptos en una hoja de papel. Los asistentes tienen que colocar las fichas o los conceptos de manera que construyan una estructura de vinculaciones o de grupos de conceptos. La tarea puede ser ejecutada individualmente, en parejas o en grupos pequeños. Se comparan los productos más tarde en el plenario. Puede servir para comprobar los conocimientos previos o como evaluación. Esta estrategia exige que haya una determinada estructura invariable.

Red de conceptos

Se escriben los conceptos centrales del tema en fichas. Cada asistente recibe una ficha al azar. Después, los asistentes pueden cambiar sus fichas («cambio») para garantizar que cada uno pueda hablar sobre su concepto. Después, uno de los asistentes empieza a explicar su concepto. Continúa el asistente que cree que su concepto se refiere al concepto de antes, se vincula con este concepto, significa lo contrario o lo mismo, etc. El profesor o la profesora relaciona los conceptos o amplía la temática. Esta estrategia es apropiada para analizar y diferenciar conceptos.

Acuario

Los estudiantes se sientan en dos círculos concéntricos. En el círculo más pequeño, en el interior, se sienta el grupo que discute o muestra una cosa. Normalmente, hay una o dos sillas más en el interior para que

los del exterior puedan participar activamente en momentos puntuales. Los asistentes en el círculo exterior observan la discusión, presentación, etc. Se trata de una buena ayuda para generar una discusión sobre un tema determinado y analizar los diferentes roles del alumnado.

Deslizamiento de bolas o círculos concéntricos

Los estudiantes están sentados y se dirigen el uno al otro en dos círculos concéntricos. Los vecinos de enfrente hablan sobre un tema que el profesor o la profesora introduce. Transcurridos unos minutos (de uno a tres minutos), los círculos se mueven en direcciones opuestas. De este modo, cada participante tiene unos interlocutores diferentes (normalmente entre dos y cuatro).

Texto directivo

Se resumen las informaciones esenciales, especialmente los conceptos o las ideas-ejes, sobre un tema en un texto breve y bien estructurado. Cada participante estudia este texto individualmente y, a continuación, resuelve tareas relacionadas con el texto individualmente, con un compañero o en grupos pequeños.

Torbellino o lluvia de ideas

Se trata de una enumeración rápida de ideas para reflexionar posteriormente acerca de las mismas, pero sin criticarlas en un primer instante. Se escriben en la pizarra y se eliminan las que el grupo no considera pertinentes. Resulta adecuado para hallar soluciones nuevas y fomentar la creatividad.

Sus premisas básicas son:

- El grupo debe conocer antes de empezar el tema sobre el que deberá trabajar.
- Cada alumno o alumna puede manifestar su idea libremente y todas se aceptarán y deberá evitarse cualquier manifestación que limite la libre expresión.
- El profesor o la profesora no deberá intervenir, sino escribir las ideas en la pizarra.
- Una vez terminada la fase de las ideas, se pasa a discutir su viabilidad.

2.3.3. Cuadro 2. Planificar una estrategia en un grupo pequeño

Titulación o grado	
Asignatura	
Estrategia escogida	
Objetivo de la estrategia	
Tema que se trabajará	
Tiempo que se empleará	
Número de alumnos	

Descripción de la estrategia escogida

Un ejemplo⁶

<i>Titulación o grado</i>	Derecho
<i>Asignatura</i>	Historia del Derecho
<i>Estrategia escogida</i>	Colocar estructuras
<i>Objetivo de la estrategia</i>	Conseguir una visión global del fenómeno de la recepción del derecho común teniendo en cuenta los factores cronológico y espacial.
<i>Tema que se trabajará</i>	La recepción del derecho común en los reinos peninsulares (siglos XI- XV)
<i>Tiempo que se empleará</i>	45 minutos
<i>Número de alumnos</i>	50

1. Unos días antes de la actividad, los estudiantes habrán hecho una lectura –de una parte del manual, de los artículos especificados, etc.– alusiva a la actividad.
2. La actividad que se propondrá en clase será una evaluación.
3. Se organizarán, en clase, diez grupos de cinco personas.
4. El profesor o profesora les repartirá una relación desordenada en la que constarán todos los conceptos centrales del tema.

6. Este ejemplo ha sido elaborado por los profesores de la Universitat de Barcelona: Max Turull, Paula Domínguez, Patricia Panero, Patricia Mesanza y David Pubill.

5. Cada grupo discutirá internamente entre cinco y diez minutos la ordenación de conceptos que les haya entregado el profesor.
6. A continuación, tendrán diez minutos para reordenar los conceptos y componer la secuencia lógica. Es una secuencia que debe tener en cuenta las coordenadas cronológicas y territoriales.
7. Un portavoz de cada grupo pondrá en común lo que ha resuelto y lo apuntará en la pizarra (esto lo hará el portavoz del primer grupo). Los portavoces sucesivos propondrán correcciones, si procede, que debatirá toda la clase. Esta fase de anotación en la pizarra y debate durará veinte minutos.
8. El profesor o profesora acabará la clase haciendo una síntesis del tema durante diez minutos y justificando y consolidando –o corrigiendo, si es el caso– la secuencia que haya sido aceptada por todos.

Relación de conceptos que se entregará a los estudiantes:

- El derecho común es oficial en Cataluña.
- Vías de difusión.
- Situación previa.
- Consolidación de la recepción en Cataluña.
- La escuela de Bolonia y el renacimiento jurídico boloñés.
- Inicios de la difusión.
- Consolidación de la recepción en Castilla.
- La recepción (concepto).
- La enseñanza en la alta Edad Media.
- Principios de recepción en Catalunya.
- El derecho común se incorpora en el ordenamiento jurídico de Castilla.
- Principios de recepción en Castilla.

Relación correcta de los conceptos que componen la práctica:

- Situación previa.
- La enseñanza en la alta Edad Media.
- La escuela de Bolonia y el renacimiento jurídico boloñés.
- Los inicios de la difusión.
- Vías de difusión.
- La recepción (concepto).

- Principios de la recepción en Cataluña.
- Principios de la recepción en Castilla.
- Consolidación de la recepción en Cataluña.
- Consolidación de la recepción en Castilla.
- El derecho común se incorpora en el ordenamiento jurídico de Castilla.
- El derecho común es oficial en Cataluña.

2.3.4. Lectura 2 de la actividad

¿Cuándo escoger una estrategia u otra?

Cuando programamos una estrategia para aplicarla en la docencia universitaria, tendremos que escoger la que sea más adecuada. ¿Pero adecuada a qué, a quién, en qué momento, para cuántos alumnos, etc.? Normalmente, se considera que para escoger una estrategia u otra deberemos tener en cuenta:

- Los objetivos que perseguimos. Por ejemplo, si queremos promover el intercambio de ideas, podemos aplicar una estrategia de discusión o debate. Si queremos que se ofrezcan diferentes puntos de vista de un tema o problema, podemos utilizar el foro o la mesa redonda (que no hemos explicado anteriormente por su simplicidad y difusión, ya que se trata de varios expertos que dan su opinión sobre un tema). Si queremos que modifiquen actitudes o comprendan una situación vivencial, utilizaremos un juego de rol o una dramatización, etc.
- Las dimensiones del grupo. Si el grupo es de como máximo veinte personas, pueden utilizarse más estrategias, pero si el grupo es más numeroso tendremos que escoger técnicas que nos permitan mayor agilidad y una puesta en común.
- La madurez del grupo. Si el grupo no está acostumbrado a trabajar en grupo reducido, es aconsejable que comience con estrategias que lo sensibilicen y que generen una atmósfera de trabajo en grupo, como por ejemplo Phillips 6/6, el torbellino o la lluvia de ideas, las parejas o diálogos simultáneos, etc.
- El ambiente o el contexto de la clase. Es importante tener en cuenta el lugar físico: el espacio, el ruido, el mobiliario, etc.
- El tiempo. Las clases universitarias tienen una duración limitada y es importante que el trabajo en grupo se realice en este tiempo y no quede pendiente para otro día.

- Las características del alumnado. Este punto nos indica que podremos aplicar estrategias diferentes según la tipología del alumnado: su edad, el curso, el ciclo, etc. Cuanto mayor sea la edad de los miembros del grupo, más puede parecerles un juego de niños si aplicamos técnicas muy estructuradas.
- La personalidad del profesor o la profesora. No cabe duda de que cada uno debe saber lo que es capaz de aplicar. Sí es importante que el profesor o la profesora conozca muy bien la aplicación de la estrategia y su puesta en común. Si no se está acostumbrado, es importante empezar por las más simples (zumbido o parejas, discusión guiada, etc.). Poco a poco, pueden aplicarse estrategias más complejas.

Antes de escoger una estrategia u otra, debemos tener en cuenta que al aplicar la estrategia es necesario conocer sus ventajas e inconvenientes y tener el objetivo claro y definido por el profesorado, además de preparar correctamente la pauta de trabajo.

En resumen, la elección de una estrategia u otra responderá a diferentes componentes. Si deseamos una información rápida de la opinión del grupo y tenemos un grupo de más de sesenta personas, lo más apropiado será utilizar el método Phillips 6/6 o los diálogos simultáneos. Si lo que deseamos es estimular el sentido de la creatividad en relación con un problema, aplicaremos el torbellino de ideas. Si el grupo es pequeño podrán utilizarse estrategias como la discusión o el foro. Si el grupo es muy grande, será necesario utilizar estrategias con pautas muy claras para poder controlar la participación y el trabajo de todos.

Por último, podemos afirmar que uno de los temas que más preocupan al profesorado universitario es la falta de participación del alumnado. Sin embargo, si el alumnado es un coproductor constante de la enseñanza será necesario animarle a participar. Pero uno de los problemas más extendidos en la universidad es la motivación del alumnado. Para solucionarlo, podemos:

- Precisar al principio la finalidad y los objetivos de lo que pretendemos y cómo lo haremos.
- Concretar lo que esperamos del alumnado.

- Comprobar con el alumnado sus expectativas.
- Basarnos en el conocimiento anterior del alumnado y las competencias que ya haya adquirido.
- Hacer que el alumnado reaccione a un soporte simple (esquema, foto, plano, etc.).
- Conseguir que el alumnado realice cosas por sí mismo.
- Suministrar puntos de referencia durante la formación. Indicar dónde estamos, qué camino seguimos y cuál nos falta.
- Suscitar constantemente la retroacción del alumnado. Si queremos que el alumnado participe, la retroacción debe ser descriptiva y no evaluativa. Y, por supuesto, no reaccionar agresivamente ante una participación.
- Invitar al alumnado a expresarse, a dar su opinión y a que participe en las preguntas planteadas.
- No sobrepasar la curva de fatiga, que se sitúa aproximadamente en los veinticinco minutos de sesión expositiva unidireccional.
- Variar la metodología aplicando diferentes estrategias.
- Proponer trabajos en grupos reducidos y valorarlos.
- Realizar siempre una puesta en común y que quede constancia en la pizarra o en algún soporte.

Seguramente lograremos más motivación del alumnado de cara a su proceso de aprendizaje y, por supuesto, mejoraremos nuestro proceso de enseñanza.

2.3.5. Lectura final del taller

Dificultades en la participación del alumnado

Trabajar en grupo reducido en el aula universitaria también comporta problemas. Hay varios inconvenientes que merece la pena tener en cuenta al formar pequeños grupos en el aula y cuando pedimos al alumnado que participe. No sólo nos encontramos con la falta de hábito para el trabajo, sino con otros problemas derivados de la cultura del trabajo aislado en la universidad. Para evitar en la medida de lo posible estos problemas, deberemos hacer lo siguiente:

- Explicitar muy claramente el objetivo del trabajo que se quiera llevar a cabo. El alumno debe tener una pauta muy específica de lo que se espera de él.

- Vigilar el tipo de agrupamiento del alumnado, ya que un grupo masivo podría impedir la comunicación. Como decíamos anteriormente, lo óptimo sería formar grupos de cuatro o cinco estudiantes.
- Recordar que el trabajo en grupo requiere un buen clima en el aula.

También podemos encontrarnos con que algunas personas del grupo predominen sobre las otras, por lo que deberemos asignar papeles concretos o solicitar intervenciones al resto del grupo (el *flash* realizado con precisión puede constituir una buena ocasión para que todo el mundo participe).

Otras dificultades que podemos encontrar en relación con la participación del alumnado en el aula son:

- Falta de costumbre en el trabajo en grupo.
- Trabajar en grupo significa aceptar algunas renunciaciones personales.
- El contexto presiona para transmitir más contenido que no elementos de participación.
- Desprestigiar la participación cuando puede solucionarse más rápidamente y mejor con una explicación o una lectura, ya que predomina el trabajo conceptual.

El papel del profesor o la profesora es importante en la participación. Puede parecer que si el alumnado participa el profesor o la profesora no tenga que hacer nada y pierda el tiempo. Al contrario, ya que animar al alumnado a participar requiere preparar mejor el diseño de la actividad, un seguimiento de su ejecución y una correcta puesta en común. Todas estas funciones son importantes y no puede descuidarse ninguna. Las pautas que se entregan al alumnado para el trabajo deben estar bien elaboradas y ser precisas. El seguimiento del trabajo mediante la consulta o la tutoría en grupos reducidos es importante para motivar. Además, cualquier estrategia de trabajo en grupo debe comportar siempre una puesta en común y, si puede ser, la máxima participación.

Algunas de las recomendaciones para conseguir más aprendizaje del alumnado en el proceso de participación pueden ser:

- **No monopolizar una discusión.**

En la discusión de un grupo es importante que se produzca un intercambio de ideas y opiniones. La función del profesor o la profesora será centrar el tema y estimular la participación.

- **No dar siempre la palabra al primer alumno o alumna que levante la mano.**

A veces, nos interesará más que un alumno o una alumna que participe un poco pueda opinar aunque haya levantado la mano más tarde.

- **Hay que fijarse tanto en los estudiantes que hablan como en los que no lo hacen.**

En algunas ocasiones, una mirada o una pregunta directa ayuda a intervenir a un alumno al que le cuesta hablar.

- **No puede invadirse la privacidad del alumnado.**

No podemos obligar a un alumno a que hable y no podemos pedirle que explique sus experiencias si no lo desea.

- **Hay que permitir que surjan comentarios a lo largo de la sesión.**

A veces resulta positivo aprovechar los comentarios del alumnado sobre un tema concreto.

- **En ocasiones, las discusiones en grupo reducido son mejores que las que se realizan con toda la clase.**

En una clase con muchos alumnos la participación puede resultar complicada. Dividir la clase en pequeños grupos es una buena solución para aumentar la participación y la implicación entre los alumnos.

- **Cuando se solicita la participación, en cualquier estrategia, la consigna o el objetivo de trabajo debe ser muy claro y explícito.**

La participación exige consignas claras y específicas. El alumnado debe saber perfectamente qué debe hacer y no puede darse la impresión de que se invita a participar para ocupar un tiempo determinado. No hay peor participación que la que no sirve para nada o bien se utiliza para pasar el rato.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDITO, V. (coord.). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC, 1992.
- BLÁZQUEZ, F. et al. *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, 1997.
- BONALS, J. *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó, 2000.
- BROWN, G., ATKINS, M. *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge, 1990.
- DAVIS, B. G. *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- DOMÈNECH, F. *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Castelló: Universitat Jaume I, 1999.
- HERNÁNDEZ, P. *Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria*. La Laguna: Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1986.
- HUBER, G. L. (ed.). *Lernen in Schülergruppen. Studienbrief 1 des Fernstudienlehrgangs «Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen»*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien, 1985.
- KOLB, D. *Experiential Learning*. Londres: Prentice-Hall, 1984.
- MAGER, R. F. *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1985.
- MCKEACHIE, W. J. *Teaching Tips*. Lexington: Heath, 1994.
- MINGORANCE, P. et al. *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1993.
- NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge, 1993.
- SCHULMAN, L. En: Lyons, N. (ed.). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- VARIOS AUTORES. *Cómo aplicar estrategias de enseñanza*. Barcelona: CEAC, 1989.



**METODOLOGÍA PARTICIPATIVA
EN EL AULA UNIVERSITARIA.
LA PARTICIPACIÓN
DEL ALUMNADO**

*FRANCESC IMBERNON MUÑOZ es catedrático de Didáctica en la Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Es especialista en formación del profesorado y formación de formadores y tiene larga experiencia en formación de docentes universitarios.

JOSÉ LUIS MEDINA MOYA es profesor titular de Didáctica en la Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Es especialista en formación de formadores y en la formación de profesionales de la salud.