

IDENTIFICACIÓN DE LOS AUTORES:

Silvia M. Vicente Oliva: silviav@unizar.es

Asunción Andrés Tirapo: asuna_007@hotmail.com

Campus Río Ebro

C/Maria de Luna s.n. Edificio Betancourt

50018 Zaragoza

Teléfono: (+34) 976 761000. Ext. 2576

TITULO: Resistencia de los alumnos al aprendizaje activo

Eje temático: Bloque 2. Metodologías activas, diseño curricular y competencias genéricas

RESUMEN

Tenemos alumnos que han aprendido a partir de clases magistrales, problemas a solucionar a partir de ciertos “casos tipo” y han memorizado sus apuntes durante años. Ahora intentamos implantar metodologías activas de aprendizaje para que adquieran nuevas habilidades y competencias añadidas a sus conocimientos teóricos.

¿Cómo reciben nuestros alumnos esta innovación docente?.

Los humanos somos resistentes al cambio, especialmente en titulaciones muy programadas, donde es costumbre trazar una línea entre los objetivos didácticos y un examen fin de curso que evalúa los conocimientos teóricos junto con las prácticas académicas. ¿Cuál es la reacción ante un planteamiento de asignatura que utiliza metodologías activas de aprendizaje?.

Los profesores investigamos acerca de cómo mejorar nuestra contribución al aprendizaje del alumno. Intentamos proporcionar un valor añadido a una explicación que podrían obtener en muchos manuales –hoy en día la información no es un problema- pero ¿cómo conseguimos que entiendan qué son las metodologías activas y en qué pueden beneficiarles a quienes están acostumbrados a otras?.

PALABRAS CLAVE: resistencia al cambio metodológico, metodologías activas, propuestas de mejora.

1. INTRODUCCIÓN

“Desde el maestro/a de escuela hasta el profesor de universidad, todo miembro de la función docente es un personaje. La cátedra magistral lo convierte en “vedette”, allí desempeñale papel de distribuidor de sabiduría y de saber, ante un público fácilmente persuadido de su superioridad Sanjuán Nájera, M. (1983:575)

Por metodología entendemos la estrategia educativa destinada a propiciar y provocar aprendizaje, es decir, la forma de seleccionar, organizar, y secuenciar las actividades. La elección de un método u otro de enseñanza vendrá determinado por una serie de factores: El objetivo que queremos conseguir, los contenidos, el tiempo disponible, el numero de alumnos, los métodos didácticos con que contamos, y por supuesto el propio estilo y experiencia del docente. No se puede hablar de métodos ni buenos un malos en sí mismos, ya que cualquier método puede ser eficaz, si se tienen en cuenta en su elección los factores mencionados anteriormente. En la práctica, las estrategias metodologías son complementarias. Así por ejemplo, una estrategia grupal es compatible y puede reforzarse con otras, expositivas, trabajo individual...

Evidentemente debido al gran número de conocimientos y comportamientos que un docente debe proporcionar, es necesario emplear diferentes metodologías para adecuarlas al aprendizaje. Esta variedad de estrategias didácticas nos posibilita mayores recursos metodológicos pero también nos exige que el profesor domine un buen repertorio de estrategias y que las movilice en cada práctica haciendo uso de su competencia profesional.

A su vez es necesario mantener una actitud crítica sobre la propia práctica para evitar caer en rutinas y superar las resistencias al cambio en las estrategias de enseñanza por ambas partes (el docente y el alumno).

Es verdad que a la hora de enfrentarnos con la forma de dar una clase no podemos renunciar a los sistemas tradicionales cuyo mayor abanderado son las Clases Magistrales pero no podemos dejar fuera la incorporación de metodologías activas donde el alumno es el mayor

protagonista. A continuación se presentan las ventajas y los inconvenientes de la elección del sistema de Clase Magistral (Tabla 1.).

Tabla 1. ventajas e inconvenientes de una Clase magistral	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
Permite transmitir gran cantidad de contenidos en un breve período de tiempo	Pasividad de los alumnos
Y llegar a una gran cantidad de alumnos	Peligro de fomentar un aprendizaje exclusivamente memorístico.
Favorece un aprendizaje de recepción	No es útil para la enseñanza de destrezas manuales

A la hora preparar una clase magistral el docente tiene que tener claro una serie de “pasos” o ideas como son: *¿de qué voy hablar?* porque es importante captar la atención de los alumnos, interesarles y a su vez debemos presentar los objetivos de la exposición. Es decir, se trata de realizar un planteamiento general de la misma. Por lo tanto, el docente debe realizar una exposición lógica, sistemática, con los puntos relacionados entre sí y donde los principios queden suficientemente claros para su aplicabilidad a situaciones diferentes. Para hacerlo podrá apoyarse en el uso de una fotocopia donde este reflejado un esquema de la exposición par que el alumno pueda seguir la clase.

A continuación el siguiente paso será El Desarrollo, el cuerpo de la presentación, donde deberemos preguntarnos cuáles son los elementos esenciales del tema. Obviamente es el momento de desarrollar por parte del profesor los contenidos formativos. Se debe de tener en cuenta: la secuencialidad, el uso de ejemplos, las recapitulaciones y utilizar oportunamente los medios didácticos de los que se dispone.

Por último y no menos importante la Síntesis es el momento de concluir. Con las conclusiones debemos intentar que los alumnos integren todo lo expuesto. Podemos utilizar frases como: para concluir..., destacar la idea..., mi intención con esta exposición ha sido...

Por otro lado la metodología activa es opuesta a la clase magistral, porque aquí es donde el protagonista de la acción es el alumno ya que empieza por encontrarse delante de un problema o caso práctico siendo él quien, con las directrices que se han apuntado en la parte teórica y junto con su experiencia, ha de buscar una solución.

Aquí se debe tener en cuenta el papel que les corresponde al alumno y al profesor y las actividades que desarrollarán cada uno en el proceso de aprendizaje (Ver Tabla 2.).

Tabla 2. Papel del Docente y del Alumno en la Metodología Activa	
Actividad de Docente	Actividad del alumno
1-Formula el objetivo de la actividad	1-Analiza instrucciones
2-Organiza el trabajo por grupo y \o individualmente	2- Planifica el trabajo
3-Aporta material	3-Consulta material
4- Proporciona la información esencial	4-Explora
5-Formula ejemplos específicos	5-Intercambia experiencias con el grupo de trabajo
6-Plantea problemas	6-Rectifica errores
7-Estimula a los alumnos para que hagan suposiciones intuitivas	7-Confirma aciertos

Solo nos queda para finalizar, hablar brevemente sobre las ventajas e inconvenientes de la elección de esta metodología, como hemos hecho ya anteriormente cuando hablábamos a cerca de la clase magistral.

El eje central de esta metodología es el alumno y si tenemos en cuenta que cada uno tiene unas necesidades y unas actitudes propias nos daremos cuenta que no todos razonan y aprenden por igual por lo tanto el primer inconveniente viene dado ya por el grupo clase (grupo homogéneo) pero ante esto nos encontramos que lo que aprenden los alumnos con esta experiencia les proporciona un aprendizaje más sólido.

Es útil en la enseñanza con adultos, como los alumnos de universidad, para facilitar aprender con menos estudio. Con lo cual produce una alta motivación para el aprendizaje. Pero en contra partida para que todo esto funcione no se nos debe olvidar que esto requiere que el grupo no sea muy numeroso, para que todos los alumnos participen en las actividades más significativas.

2. DEFINICIONES

Cambio: mutar, variar, alterar, llevar una cosa de un sitio a otro según Beckhardt, R. y Pritchard, W. (1993:1).

Clase Magistral: Es la presentación oral de una información de manera estructurada y sistemática recurriendo principalmente a la memoria auditiva. Es adecuada cuando hay falta de conocimientos y, en combinación con otras técnicas, cuando existe falta de conocimientos y destrezas.

Metodología: entendemos que se refiere la estrategia educativa destinada a propiciar y provocar aprendizaje, es decir, la forma de seleccionar, organizar, y secuenciar las actividades.

Método Activo: Es un método que se caracteriza por que el alumno se convierte en sujeto agente de su propia formación a través de la investigación personal y el contacto directo con la realidad y las experiencias del grupo de trabajo al que pertenece.

Resistencia: Acción y efecto de resistir o resistirse, dicho de una persona: Oponerse con fuerza a algo, según la Real Academia de la Lengua.

Resistencia al cambio metodológico en el aula: Podríamos definirla como la reacción negativa que ejercen los alumnos que pertenecen a un grupo, ante la alteración de las condiciones que ellos consideran estables en relación a la metodología de aprendizaje.

Los alumnos que comenzaron sus clases en la universidad y recibieron el primer curso o los primeros, en la mayoría de las asignaturas clases magistrales presentan resistencia al cambio en la metodología, aunque se les diga que supondrá una mejora en su proceso de aprendizaje.

Stephen R. (1996) agrupa en dos categorías las fuentes principales de resistencia: individual y organizacional. La primera la conforma las características humanas básicas como percepciones, personalidad y necesidades. En el caso de los alumnos, nos referiremos a su carácter, hábitos de aprendizaje y estudio personales y cómo se enfrentan a sus evaluaciones. En cuanto a la categoría organizacional, Robbins (1996) plantea la inercia estructural, la cual se refiere a los mecanismos preexistentes que favorecen una eficiente continuidad del modelo actual. Es decir, el sistema al que se han habituado después de años de aprendizaje utilizando al profesor como medio principal de comunicación de conocimientos y la estructura de pruebas de evaluación habitual.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es comprender los mecanismos que favorecen la resistencia al cambio metodológico en estudiantes habituados al enfoque tradicional y proponer acciones encaminadas a mejorar la aceptación.

Como objetivos específicos se plantean, tanto implementar una estrategia de apoyo al proceso de enseñanza–aprendizaje integrando metodologías de aprendizaje activo, como desarrollar mecanismos de acción práctica en el aula integrando, además de los conocimientos del profesor, las habilidades y competencias de las que disponga para desarrollar las deseadas para sus alumnos en su área de conocimiento y plan de estudios.

4. METODOLOGÍA Y CASO DE ESTUDIO

Abordar la problemática de la resistencia al cambio por parte de los alumnos, teniendo en cuenta que el objetivo a la hora de impartir un curso es que éstos aprendan, es complejo por el modo en el que se decidan desarrollar acciones. Realizarlo en un curso avanzado de una carrera es, además, garantía de que se observarán resistencias. Pero ello no debe ser obstáculo a que se puedan impartir asignaturas utilizando metodologías activas en los últimos cursos, máxime cuando el temario y el número de alumnos lo posibiliten. Antes de aventurarnos en una enumeración de métodos y recursos didácticos hemos de tener en cuenta el trabajo previo que ha de realizar el docente para romper con el esquema de las clases tradicionales, para ello ha de estar plenamente convencido y tener fe a la hora de trabajar las habilidades y aptitudes de los alumnos.

Un primer paso sería con lo que se considera el “*paso de los tres tiempos*”: **P**reparación, **E**jecución y **R**eflexión.

Lo que se conoce como Metodología P.E.R según Selmes (1988) en cada uno de los tres tiempos nos haremos dos preguntas:

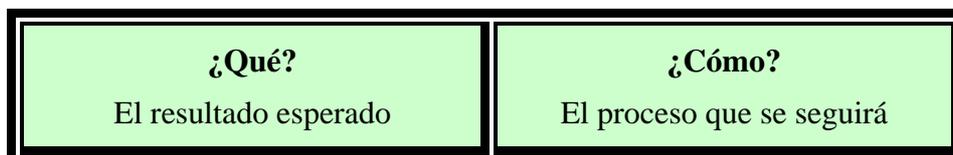


Figura 1. Metodología P.E.R.

Con respecto a la Figura 1. Buròn (1993:15) señala: “En la literatura metacognitiva se acostumbra a resumir esta secuencia diciendo que la madurez metacognitiva pide saber qué (Knowing what) se quiera conseguir (objetivo) y saber cómo (Knowing how) se consigue (autorregulación o estrategias). Si aplicamos esta distinción al caso concreto de la metacognición, tendríamos que decir que un estudiante metacognitivamante maduro es el que sabe que es comprender y como ha de trabajar mentalmente para comprender. Al hacer esta división bimodal (qué y cómo), se destacan dos dimensiones de la metacognición: la metacognición como conocimiento y como autorregulación de las operaciones mentales”.

Durante la fase de preparación a la pregunta *¿Qué?* El profesor ha de asegurarse de que todos los alumnos saben que han de hacer, para ello habrá orientado previamente a los alumnos. Y en cuanto al *¿Cómo?* es aquí donde el alumno comienza con el trabajo individual en el que realiza una secuenciación de las estrategias que seguirá para poder llevar a cabo la actividad. El papel del profesor en esta parte es el de ayudar a elegir la estrategia que seguirán los alumnos, sea cual sea la posibilidad que se elija, lo ideal es que el alumno empiece la fase de ejecución llevando dibujada en su mente la estrategia a seguir.

Hemos de pensar que todas estrategias a seguir tienen unos factores o riesgos a tener en cuenta que son los siguientes:

- Los conocimientos sobre el tema que pueda tener el alumno y la elección por parte de estos de las estrategias apropiadas para abordarlos.
- Las limitaciones en el momento de recibir la información y como nos recuerda la teoría de la Gestión Mental cuando nos habla de una percepción incompleta o de mala calidad, o de un gesto de atención inexistente o de una codificación deficiente de la información o de una traducción incorrecta de lo percibido... según Chic, Jacques, Mériaux, Verneyre (1991) y Pérbel (1993) podríamos ampliar estos aspectos hablando de dispersión, de inestabilidad, de una organización espacio-temporal deficiente, de incapacidad de formulación verbal, de desmotivación....(Alonso Tapia, 1997).
- El grupo de alumnos que sólo con la primera consigna se lanzan a realizar la actividad sin pararse a averiguar lo que se les piden, con el único fin de acabar la actividad sin importarles si la realización es la correcta.

Durante la fase de ejecución el papel del profesor es de mero *espectador* puede pasearse por el aula para motivar, recordar dirigir, sugerir y reorientar estrategias y procedimientos para alcanzar los objetivos de la tarea. Principalmente su labor consiste en ayudar a reflexionar y a razonar cuestiona y opina lejos de dogmatismos y sermones.

En cuanto a los factores a tener en cuenta, el docente se puede encontrar con que el alumno no se sienta motivado por la actividad por lo tanto que no tenga nada que decir y que no

encuentre sentido a esta nueva forma de trabajo ante la cual se presenta un reto para el docente el de convencerlo de lo contrario.

Por último nos que *la fase de reflexión* donde una vez terminado el trabajo o la tarea, hemos de practicar una actitud de diálogo y reflexión. Además compararemos las dos fases anteriores es decir si lo que se había preparado y anticipado se ha llevado a termino en la ejecución.

Llegados a este punto debemos establecer un dialogo y comprobar que las estrategias sugeridas por le alumno han llegado a buen puerto. Para ello el docente a través de una serie de preguntas justas y adecuadas en cada momento sabrá encarrilar la conversación.

Si nuestro objetivo consiste en enseñar a transferir, transferir es aplicar en un contexto lo que se ha aprendido en otro. Se trata de saber aplicar, tanto lo que se sabe, como lo que se sabe hacer a otra situación diferente de aquella en la que se ha aprendido.

Si transferir es descontextualizar, significa que hemos de ser capaces de ayudar a los alumnos a analizar los contextos para ver en que se parecen y en que se diferencian. Hemos de ayudarles a conocer las posibilidades de generalización que tiene lo que hemos aprendido. Cuanto más se generaliza, más se puede transferir. Las estrategias, los procedimientos, los conceptos...etc. los tenemos que saber aplicare en otras situaciones.

Según Barth, (1993), Walter (1994) y Comellas (1995), debe enseñarse a transferir (despacio, gradualmente, comenzando por las realidades más próximas); Si el saber y el saber hacer se han construido de forma activa desde el principio; si los conocimientos no quedan inertes en un rincón de una situación específica, sino que se han generalizado a otros contexto... entonces será posible transferir lo que convenga.

Apoyándonos en esta metodología P.E.R el grupo con la que la puse en practica, podía elegir enseñanza presencial y semipresencial ya que se dispusieron los contenidos, casos y prácticas en el Anillo Docente Digital de la Universidad de Zaragoza. Los requisitos de presencia para quienes eligieron no acudir a clase todos los días fueron tres puntos de control para evaluar el trabajo que serviría a modo de calificación final y la presentación y defensa del trabajo ante el profesor y los compañeros que quisieran asistir libremente.

Los alumnos que acudieron con frecuencia a las clases pudieron beneficiarse en algunos de los temas de metodologías activas en persona, trabajos en grupo en el aula, autoevaluaciones teóricas, tanto individuales, como en grupo para cada tema y se familiarizaron con las exposiciones en público. Resultaron ser el 56% de los matriculados.

Competencias deseables por los alumnos que cursaron la asignatura y a las que se enfocaron los esfuerzos de aprendizaje:

- Identificar y desarrollar oportunidades de negocio enfocadas a un público objetivo
- Planificar y gestionar las acciones de marketing en función de la estrategia de la unidad de negocio
- Integrarse en un área de la empresa que no es estrictamente técnica
- Tomar decisiones en condiciones de incertidumbre como lo es un lanzamiento comercial
- Aplicar habilidades directivas, trabajo en equipo y motivación
- Aplicar habilidades de relación interpersonal para obtención y comunicación de información
- Utilizar tecnologías de la información

Los alumnos de enseñanza semipresencial (un 44% de los matriculados) cursaron la asignatura con acceso a todos los contenidos y la aportación del profesor para cada tema en los puntos de control, presentaron las prácticas obligatorias y el trabajo o acudieron al examen final si lo prefirieron.

Todos los alumnos dispusieron de los contenidos por vía telemática accediendo a los mismos en alguna ocasión el 86,6% de los matriculados. También se dispuso de tutorías por vía correo electrónico para todos ellos aunque el uso fue mayoritariamente por los alumnos de enseñanza semipresencial con el 63,6% de los correos recibidos y contestados.

A los alumnos que asistieron a las clases impartidas mediante metodologías activas se les pidió que rellenasen un cuestionario anónimo para ver su grado de satisfacción y acuerdo con

respecto a la metodología de aprendizaje, entre preguntas más generales que trataban de distraer la atención sobre el objeto del mismo. Podían elegir hasta tres respuestas para cada una de las cuestiones con gradación, desde la más acorde (marcada con un uno) hasta la menos acorde de entre las elegidas (marcada con un tres), esta gradación nos mostraba una gradación de intereses de entre sus preferencias.

LIMITACIONES

Los alumnos que respondieron al cuestionario fueron los que asistían a las clases regularmente ya que no pensamos contrastar la opinión de los estudiantes semipresenciales con respecto a su aprendizaje, aunque tampoco estaban acostumbrados a cursar telepáticamente asignaturas. Fueron trece los cuestionarios recogidos por lo que puede ser una cifra menos representativa de lo deseable para extrapolar resultados al grupo total de estudiantes.

El grupo de alumnos pertenecía a una titulación técnica mientras que la asignatura optativa que cursaron era de ciencias sociales. La mayoría no había estudiado contenidos de esta área de conocimiento por lo que, implementar además una metodología novedosa, pudo influir más en su resistencia.

La técnica del cuestionario puede resultar insuficiente cuando se trata de hacer un análisis de las percepciones del alumno en relación a su aprendizaje. Las entrevistas de profundidad en grupo parecen una herramienta que proporciona más información, sin embargo, teniendo en cuenta que este análisis se realiza antes de que conozcan la evaluación final, puede resultar un condicionante para su comportamiento.

El mismo hecho de realizar el cuestionario cuando no ha terminado aún el curso hace que el propio alumno perciba lo que le aporta la asignatura en su proceso de aprendizaje. Lo ideal sería repetir los cuestionarios cuando hubiesen terminado todos los estudios o, mejor aún, tras unos meses en su primera experiencia profesional.

5. RESULTADOS

En general, los alumnos mostraron extrañeza ante la petición que les hizo el profesor de que rellenasen un cuestionario para expresar su nivel de satisfacción con la asignatura y sugerencias que pudieran ser de aplicación para el año próximo a sus compañeros. Pero todos contestaron.

A modo de introducción se les preguntó por su mayor aspiración como estudiantes de la asignatura. La opción más valorada por el 76,92% fue salir bien preparado como profesional y como persona, de entre ellos, el 50% lo hizo en primera opción. Al 46,15% le preocupaba aprobar la asignatura, aunque solo 20% lo eligió en primera opción (ver Tabla 3). Es decir, la preocupación por aprobar la asignatura es moderada y tiene más peso la preparación profesional y personal que les pueda proporcionar.

Aspiración del alumno	Frecuencia relativa	% elección en primera opción
Salir bien preparado como profesional y como persona	76,92%	50,00%
Aprobar la asignatura	46,15%	20,00%
Terminar la carrera y trabajar en algo que tenga que ver	38,46%	66,67%
Amistades	15,38%	0 %
Obtener independencia	15,38%	15,38%
Autocontrol de aspectos de la personalidad	15,38%	0%
Ninguna	0%	0%

Pero las preguntas que realmente nos interesaban para este caso, son las que hacen referencia a los aspectos que más satisfacen a los alumnos de la asignatura y los más criticables, como modo de contrastar el método de enseñanza.

Entre los aspectos positivos se encuentra el método didáctico de enseñanza, elegido por el 80% de los encuestados. Es decir, algo satisfactorio para ellos fue cursar una asignatura en la que se empleaban métodos activos de aprendizaje ya que el 62,50% lo eligió en primera opción. También fue elegida por el 60% de los encuestados la revisión crítica sobre aspectos reales de la vida, que interesó a un tercio en primera opción. Un aspecto relevante es que, más de la mitad consideraron que el ambiente de trabajo en general en las clases les satisfacía, al 62,5% en primera opción incluso ya que las metodologías activas (como hemos señalado anteriormente) fomenta la interacción en el grupo de alumnos (ver Tabla 4.).

Tabla 4. Aspectos que más satisfacen a los alumnos de la asignatura		
Aspectos	Frecuencia relativa	% elección en primera opción
Método didáctico de enseñanza	80,00%	52,50%
Revisión crítica sobre aspectos reales de la vida	60,00%	33,33%
Ambiente de trabajo, en general	53,85%	62,50%
Los compañeros	23,07%	0 %
Formación para su profesión	15,38%	0%
Conocimientos que aporta	7,69%	0%
Temario	0%	0%
No Sabe/No contesta	0%	0%

La siguiente cuestión que contestaron los alumnos fue con respecto a los aspectos que más criticarían de la asignatura. Se consideró incluir en el cuestionario las observaciones que se les había oído en alguna ocasión durante el curso, como el horario de impartición, señalado por el 38,46%, en la categoría de “Otros”, que aún siendo abierta, señalaron escribiéndolo. Informalmente comentaban que una asignatura creativa no era cómodo recibirla a primera hora de la mañana, máxime cuando se les hacía trabajar de un modo al que no estaban acostumbrados y mucho menos a esa hora de la mañana (las 8:00). Considerando que su

titulación era técnica, acercarse a una asignatura de corte social, también les producía inquietud, como lo demostraron el 30,77% de los alumnos que lo eligió, todos ellos en primera opción; es decir, no se sentían cómodos ni con la aproximación a los conocimientos ni con la disciplina académica, en este caso el 15,38% (ver Tabla 5).

Tabla 5. Aspectos que más critican los alumnos de la asignatura		
Aspectos	Frecuencia relativa	% elección en primera opción
Otros: el Horario	80,00%	52,50%
Sensación de abstracción	60,00%	33,33%
La disciplina académica	15,38%	50,00%
No sabe / No contesta	15,38%	100%
Los compañeros	7,69%	100%
Conocimientos que aporta	7,69%	100%
Método didáctico	7,69%	0%
Ambiente de Trabajo	0%	0%
Falta de aplicación práctica a su profesión	0%	0%

El método didáctico también fue un aspecto preocupante para el 7,69% de los alumnos. Esto es, de entre las diez posibilidades de crítica, esta fue considerada por algún alumno. Observamos en el ítem anterior un número alto de alumnos muy de acuerdo con la innovación educativa, mientras que al mismo tiempo, otra parte está en desacuerdo, estos son los alumnos que hemos identificado como **resistentes al cambio**. Un aspecto a valorar es que algunos de los alumnos que señalaron el método didáctico como crítica, también señalaron que sus compañeros eran algo negativo en la asignatura.

También teníamos interés por conocer qué pedirían al profesor de la asignatura, para ver oportunidades de mejora. En este caso, eligieron “Otros” como pregunta abierta mayoritariamente, un 30,77%. Entre estas contestaciones destacamos la respuesta “trabajar

menos” ya que parece que, como resultado de metodologías activas en el aula, algún alumno tuvo la sensación de que se trabaja mucho durante la impartición de la asignatura. No fueron los mismos alumnos que identificábamos como resistentes al cambio, por lo que no podemos justificar que quienes no estaban de acuerdo con el método de enseñanza era porque les exigía trabajo extraordinario. Otra respuesta recibida, en este caso positiva, dentro del apartado de “Otros” fue “que se impartan otras asignaturas igual”, lo que resulta alentador para los docentes que implantan metodologías novedosas.

El aspecto que parece resultar motivo conjunto de petición es una evaluación justa para la nota final, ya que lo eligieron el 23,08% de los encuestados, todos ellos en primera opción. En las prácticas en equipo y las autoevaluaciones conjuntas se preocupan por cómo valorar su participación y desempeño en cada una de las tareas, así como su impacto en la nota final.

El 15,38% pediría a su profesor menor preocupación por su “inercia” habitual impartiendo la clase. Es decir, implantar metodologías activas no libra al docente de su querencia y tendencia a proponer y continuar un discurso con dirección que los alumnos consideran “inercia” habitual. Otras peticiones con menor porcentaje de incidencia son las que responden al trato que recibe el alumno, los conocimientos prácticos que le aporta la asignatura y la utilidad real de la misma, así como emplear mayor metodología (ver Tabla 6). Este último aspecto nos proporciona indicios para creer que algunos de los alumnos perciben que impartir las clases mediante metodología activa exige, por parte del profesor, menor preparación o menor uso de metodología pedagógica.

Aspectos	Frecuencia relativa	% elección en primera opción
Otros: Está bien, Impartir otras igual, Trabajar menos, Nada más	30,77%	100%

Tabla 6. Qué le pedirían al profesor de la asignatura		
Aspectos	Frecuencia relativa	% elección en primera opción
Evaluación justa	23,08%	100%
Menor preocupación por su inercia habitual	15,38%	100%
No sabe / No contesta	15,38%	0%
Trato personalizado	7,69%	0%
Conocimientos prácticos	7,69%	100%
Utilidad real	7,69%	0%
Mayor metodología	7,69%	100%

En cuanto a la eficiencia del aprendizaje, sin otros elementos de contraste que las calificaciones finales de prácticas, trabajo final y exposición y defensa del trabajo (Tabla 7), debemos señalar que los alumnos que siguieron las clases presenciales obtuvieron, en media, mejores resultados. Si tomamos en consideración las primeras prácticas entregadas (temas 2 y 3), las calificaciones son muy similares, las diferencias comienzan cuando el curso diverge para los alumnos que asisten a las clases de modo presencial, frente a los de enseñanza semipresencial.

El seguimiento del alumno fue continuado todo el curso, tanto en enseñanza presencial, como en semipresencial ya que asistían a los puntos de control fijados previamente y entregaban las prácticas. Sin embargo, puede que, al no comentar el curso ni las actividades con otros compañeros, no tener oportunidad de exponer en clase previamente a la defensa final y beneficiarse de menos autoevaluaciones y correcciones, comparativamente estén en desventaja frente al resto.

Tabla 7. Calificaciones de los alumnos enseñanza presencial versus semipresencial		
	Enseñanza Presencial	Enseñanza Semipresencial
Prácticas	83,38	24,28
Exposición	92,30	67,14
Trabajo final	65,46	55,00
Examen final	-	60,00
Calificación final de la asignatura	83,07	63,62

6. CONCLUSIONES

Entre los aspectos positivos que valoraron los alumnos sí se encontraba el método didáctico de enseñanza; la mayoría consideró satisfactorio cursar una asignatura en la que se empleaban métodos activos de aprendizaje. Sin embargo, también el método fue un aspecto que se reveló como preocupante para un porcentaje de los alumnos que identificamos como **resistentes al cambio** (7,69%)

Como resultado de metodologías activas en el aula, algún alumno tuvo la sensación de que tenían que trabajar mucho durante las clases. No fueron los mismos alumnos que identificábamos como resistentes al cambio, por lo que no podemos justificar que quienes no estaban de acuerdo con el método de enseñanza era porque les exigía trabajo extraordinario. Entre las razones que podemos encontrar señalamos que las metodologías activas les inquietaban en lo concerniente a la evaluación para la nota final, un aspecto que preocupó a uno de cada cinco alumnos, la percepción por parte de algunos de los alumnos de que el impartir las clases mediante metodología activa exige, por parte del profesor, menor preparación o menor uso de metodología pedagógica.

Implantar metodologías activas no libra al docente de su querencia y tendencia a proponer y continuar un discurso con dirección que los alumnos consideran “inercia” habitual, como así lo constató un porcentaje de los alumnos encuestados. Es decir, los profesores tendemos a enseñar, bien del modo en que aprendimos, bien del modo en que empezamos a hacerlo pese a nuestros esfuerzos por cambiar las metodologías.

Los alumnos que siguieron las clases presenciales y se beneficiaron de metodologías activas de aprendizaje obtuvieron, en media, mejores resultados. Aunque es una conclusión que reseñamos, no es nuestro interés sentar cátedra acerca de ello ya que las variables que inciden en la nota final de una asignatura no son únicamente las metodologías utilizadas en el aula.

7. ACCIONES DE MEJORA PROPUESTAS

Con respecto a los resultados obtenidos, podríamos declararnos satisfechos con la buena acogida del aprendizaje activo en el aula (cuatro de cada cinco alumnos valoraron positivamente la metodología). Sin embargo, al observar que una pequeña parte de alumnos no estaba de acuerdo con el cambio, nos preguntamos como mejorara la aceptación de las nuevas metodologías.

La falta de entendimiento de la manera en la que están aprendiendo puede llevar a la frustración y en el peor de los casos al desinterés y al abandono de la asignatura. La comprensión de la resistencia al cambio y el trabajo con ésta y no contra ésta, ayuda en gran medida a limar las asperezas del proceso de cambio para próximas asignaturas. El entendimiento de la resistencia también ayuda en el desarrollo de un buen plan de comunicación que servirá para paliar las dudas con respecto al cambio.

Los factores que incitan la resistencia al cambio no responden a una simple relación de causa-efecto, siendo en la mayoría de los casos generados por una compleja interrelación de diversos factores, como pueden ser el miedo a lo desconocido, la falta de información o sentirse desinformado, amenazas sobre la calificación final al sentir “cambio en las reglas del juego” o directamente miedo al fracaso-suspender la asignatura, clima de baja confianza en el

profesor (porque les propone “más trabajo” y él puede parecer que se esfuerza menos), reducción en la interacción con el resto del grupo por parte de los alumnos que presentan resistencias al cambio, frente a quienes están integrados, participan y disfrutan con las clases, la propia resistencia a experimentar por parte de los alumnos ya que parece que en la Universidad todo está preparado, diseñado y confeccionado desde hace muchos años, cierta percepción de disminución en la responsabilidad del alumno (que perciben como estudiar, aprender y aprobar) y temor a no poder aprender las nuevas competencias que les son requeridas a los alumnos.

Así, el grado de resistencia al cambio depende del tipo de cambio y de la información de que se disponga. Las personas no presentan resistencia ante el cambio, sino ante la idea del fracaso o la posibilidad de ésta. Diseñar un plan específico para reducir la resistencia al cambio de los alumnos que se enfrentan a metodologías activas pasa por ofrecer una amplia información acerca de qué son, para qué sirven y cómo se utilizan las metodologías activas para su beneficio personal y profesional.

Pensamos que la combinación óptima de información sobre qué aprenden en cada bloque temático y para que les puede servir en su vida profesional, así como las “reglas” que regularan la nota final son necesarios para minorar la resistencia al cambio por parte de los alumnos que la presentan.

Al haber observado que los “resistentes al cambio” no se encuentran a gusto con los compañeros, e incluso podrían llegar a sentirse incómodos con el ambiente de trabajo podría ser positivo esforzarse por la integración de los alumnos como grupo conjunto, al menos en las primeras clases utilizando herramientas que favorezcan la interacción social, como puedan serlo las dinámicas de grupo.

8. BIBLIOGRAFIA

Alonso Tapia, Jesús (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid Santillana

Ancess, Jacqueline (1993).conferencia “Currículo Evaluation Models in USA”.

Beckhardt Richard y Pritchard Wendy, “Lo que las empresas deben hacer para lograr una transformación”, Norma, México 1993 pp. 1

Birkenbihl,M (1995). Formación de formadores. Paraninfo.

Burón, Javier (1993). Enseñar a aprender .Bilbao

Chic\Jacquet\Meriaux\Verneyre (1991)Practique pédagogique de la gestion mentale. Paris: Rezt.

Diccionario de la Real Academia Española. www.rae.es

Fernández, A.\ Peiro,J. (1993).Métodos y tecnicas de educación de adultos. Humanitas.

Jornadas sobre la evaluación en el aula.ICE, Universitat de Barcelona.13 y 14 de septiembre.

Ketele, Jean Marie de \Roegiers, Xavier (1995) Metodología para la recogida de la información .Madrid: La Muralla.

Mager: R.F “Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza”. Martínez Roca.

Nisbet, John \ Schuscksmith, Janet (1987).Estrategias de aprendizaje. Madrid Santillana.

Sanjuán Najera, Manuel (1992). Pedagogía Fundamental. Ciencias de la Educación pp. 575.

Stephen, Robins. “Comportamiento Organizacional”, Editorial Prentice Hall, México 1996, pp. 775.