

PEDAGOGIES D'APRENTATGE ACTIU: IDEES PER APLICAR-LES DE MANERA REALISTA I PROGRESSIVA AL NOSTRE DISSENY I PRÀCTICA DOCENT

David Sánchez Aguayo

RESUM

Amb l'ús sistemàtic de les pedagogies d'aprenentatge actiu, l'alumnat aprèn més i aprèn a ser més responsable amb el medi ambient. No obstant això, la seva aplicació necessita experiència, acompanyament i claredat en alguns aspectes. Aquest article analitza els riscos en la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu a la pràctica docent, es descriuen els tres pilars que cal seguir per a la transició cap a aquest tipus de pedagogies i es donen referències sobre quins són els elements metodològics més actius a cada etapa educativa segons la taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020). Posteriorment es presenta la utilització dels indicadors de l'escala EVEMDT (escala per a la valoració dels enfocaments metodològics docents transversals) per modificar la pràctica docent fent més actiu qualsevol procés d'aprenentatge i, finalment, es descriuen algunes experiències personals implementades amb alumnes i docents de Menorca.

RESUMEN

Con el uso sistemático de las pedagogías de aprendizaje activo, el alumnado aprende más y aprende a ser más responsable con el medio ambiente. Sin embargo su aplicación necesita experiencia, acompañamiento y claridad en algunos aspectos. Este artículo analiza los riesgos de la transición hacia las pedagogías de aprendizaje activo en la práctica docente, se describen los tres pilares a seguir para orientarse hacia este tipo de pedagogías y se dan referencias sobre cuáles son los elementos metodológicos más activos en cada etapa educativa según la taxonomía de Rodríguez-García, A. (2020). Posteriormente se presenta la utilización de los indicadores de la escala EVEMDT (escala para la valoración de los enfoques metodológicos docentes transversales) para modificar la práctica docente haciendo más activo cualquier proceso de aprendizaje y, por último, se describen algunas experiencias personales implementadas con alumnos y docentes de Menorca.

INTRODUCCIÓ

A un nadó no se li explica què és «l'amor», simplement se'l cuida, se l'estima, se'l respecta i, amb el temps, aprèn a estimar de la manera que l'han estimat al llarg de la seva vida. D'una manera similar la docent aprèn a facilitar l'aprenentatge a partir de les seves experiències pedagògiques i ens trobem en un moment crític en què cal cuidar, formar i acompanyar les docents cap a pedagogies d'aprenentatge actiu.

Aquest article visibilitza pautes i exemples pràctics sobre la utilització realista, progressiva i sistematitzada de les pedagogies d'aprenentatge actiu, on l'alumnat aprèn més i aprèn a ser més responsable amb el medi ambient. Les aportacions descrites estan basades en l'evidència científica i també en l'evidència

pedagògica de la meua experiència docent per tal que qualsevol docent pugui aprofitar-ho i complementar-ho amb la seva evidència pedagògica del dia a dia al seu context per poder prendre decisions més pertinents al seu disseny i pràctica educativa.

L'aplicació d'aquestes metodologies necessita acompanyament i claredat en alguns aspectes. Aquest article analitza els riscos en la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu a la pràctica docent ja que paraules com Amara Berri, Kunskapsskolan, Comunitats d'Aprenentatge o Reggio Emilia poden ser desconegudes per a molts tot i ser els elements metodològics més actius en algunes de les etapes educatives. També es descriuen els tres pilars que cal seguir per a la transició cap a aquest tipus de pedagogies i es donen referències sobre quins són els elements metodològics més actius per a cada etapa educativa segons la taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020). Posteriorment es presenta l'ús dels indicadors de l'escala EVEMDT per introduir modificacions a la pràctica docent fent més actiu qualsevol procés d'aprenentatge i, finalment, es descriuen algunes experiències personals implementades amb alumnes i docents de Menorca a l'IES Cap de Llevant i al CEP de Menorca.

D'aquesta manera podem apropar-nos a l'educació que planteja la Dra. Randa Grob-Zakhary d'Education.org: «Cal emprar l'evidència per diagnosticar i tractar els processos educatius» i allunyar-nos de la realitat que infeliçment descriu Miguel Ángel Tirado: «Les formacions dirigides a docents s'han omplert de cursos per tractar les emocions, que són ara per ara molt més nombroses que no els cursos de didàctica per millorar la forma d'ensenyar determinats continguts i matèries».

Des de la meua comprensió i experiència, un medicament pot ser útil o perjudicial depenent del coneixement i context en el qual s'empra. D'igual manera les pedagogies d'aprenentatge actiu no poden administrar-se sense coneixement d'allò que el context necessita, formació adequada sobre el mètode i, sobretot, temps suficient. Els plantejaments descrits són extrapolables a diferents contextos tenint en compte les necessitats de cada grup, així com les especificitats del tipus d'aprenentatge facilitat, l'experiència docent i les evidències pedagògiques del dia a dia que cospa la docent.

QUÈ S'ENTÉN PER «PEDAGOGIA D'APRENTATGE ACTIU»

La pedagogia d'aprenentatge actiu s'entén com «aquella que pertany típicament a l'epistemologia constructivista, o a la manera d'entendre el coneixement i com el creem» (Hood, K., 2017, p. 145). Paulo Freire, considerat el fundador del constructivisme, va argumentar que l'educació hauria de centrar-se en l'aprenentatge més que en l'ensenyament (Hood, K., 2017). Aquest enfocament destaca l'aprenentatge com un procés en què els individus construeixen els seus propis coneixements de manera personal i social (Freire, 1993; Jonassen, 1999; Wertsch, 1997).

Per tant, si volem orientar-nos cap a aquesta pedagogia, hem de considerar-la com una pràctica social centrada en com s'aprèn i, sobretot, en com es construeix l'entorn real de l'alumnat sobre el qual volem obtenir una millora educativa. Per complementar l'anterior definició i poder identificar-la de manera pràctica en l'acció educativa, la pedagogia d'aprenentatge actiu es considera el conjunt de mètodes, tècniques i estratègies que utilitza la docent per convertir el procés d'ensenyament-aprenentatge en activitats que fomentin la participació activa de l'estudiant i el seu protagonisme (Rodríguez-García, A., 2020, p. 148). L'ús d'aquestes metodologies comporta que la docent adopti el rol de facilitadora o guia de l'aprenentatge de l'alumne. D'aquesta manera, l'alumnat és el protagonista i promou la seva motivació, participació, cooperació, autonomia i autoregulació (Tourón i Santiago, 2015). Segons l'evidència científica (EEF, 2024), aquesta «autoregulació» que genera la metodologia activa implica set mesos de millora en el procés d'aprenentatge de l'alumnat en relació amb l'alumnat al qual no s'ofereix aquesta autoregulació.

Com a contraposició als mètodes actius, hi ha els mètodes transmissius o instructius, és a dir, «aquells mètodes, tècniques i estratègies que busquen l'aprenentatge conceptual i processual de l'alumne, a través de la instrucció del docent i de la recepció de l'alumnat» (Toro i Arguis, 2015, p. 4).

LA INNOVACIÓ IMPLICA MOLT MÉS QUE UN CANVI METODOLÒGIC

Quan es parla d'innovació educativa, sovint se senten converses sobre canvis metodològics, noves maneres de facilitar l'aprenentatge, etc. Sens dubte el canvi metodològic és important en la innovació educativa, però no és l'únic element. Per il·lustrar-ho podem veure a continuació com l'OCDE mesura la innovació en set aspectes que caldria considerar si volem aproximar-nos de manera integral a la innovació educativa:

-
1. Innovació en les pràctiques educatives (A): estil d'ensenyament.
 2. Innovació en pràctiques educatives (B): nivell d'actuació de l'alumnat.
 3. Innovació en pràctiques educatives (C): organització de classe.
 4. Innovació en els mètodes d'avaluació utilitzats a les aules.
 5. Innovació en els mecanismes de retroacció als centres educatius.
 6. Innovació en l'avaluació i selecció de personal als centres educatius.
 7. Innovació en les relacions externes dels centres educatius.
-

IMPACTE EN LA MILLORA DEL COMPORTAMENT PROAMBIENTAL DE L'ALUMNAT A PARTIR DE LES PEDAGOGIES D'APRENTATGE ACTIU

L'ús sistemàtic de pedagogies d'aprenentatge actiu fa que l'alumnat aprengui més i millori el seu comportament proambiental perquè experimenta un major empoderament (OECD, 2023). Això esdevé crucial a Menorca, perquè és reserva

de la Biosfera. Per tant, les docents menorquines tenen un argument de pes per orientar la seva pràctica cap a propostes més actives.

L'alumnat participant en propostes actives millora els seus resultats en educació ambiental molt més que aquells que empren enfocaments d'aprenentatge tradicionals (Arik i Yilmaz, 2020). Alguns exemples de situacions que promouen aquest benefici i que cal assegurar a l'aula són:

- Donar suport a l'alumnat per assumir responsabilitat sobre el seu propi procés d'aprenentatge.
- Fer prendre decisions a l'alumnat.
- Potenciar que l'alumnat s'autoreguli.

Des de la meua experiència docent amb pedagogies actives, he observat que l'alumnat millora el seu pensament crític, la capacitat de cooperar, l'autoestima i, amb tot això, el respecte per a un mateix i per tot el que l'envolta. Aquestes experiències autèntiques involucren els estudiants en tasques del món real, exposant-los a perspectives diverses i proporcionant-los temps per a la reflexió compartida, aspecte que té molts punts en comú amb l'educació ambiental que realment s'ha mostrat eficaç (Bowers i Creamer, 2020).

Un exemple que il·lustra aquesta idea va succeir un tarda a l'Escola dels Encants (Barcelona) on treballàvem per ambients amb l'alumnat de 4t, 5è i 6è de primària simultàniament en set espais diferents. Aquella tarda una alumna després de resoldre una senzilla proposta que ella va escollir sobre la contaminació per plàstics, va decidir iniciar una enquesta entre les seves companyes. Aquesta enquesta es va convertir en una campanya de conscienciació sobre l'ús de les bosses de plàstic que va durar dues setmanes. L'acció va generar entre l'alumnat una tempesta de motivació amb diverses propostes sobre com cuidar el medi ambient. Aquesta anècdota manifesta la influència de propostes d'aprenentatge actiu per crear sinergies amb la resta de la comunitat tal com suggereix l'evidència:

«Cal promoure una cultura d'aprenentatge i col·laboració en institucions educatives i fomentar aliances externes per enfortir l'ús de pedagogies actives i coneixements tècnics per part del professorat i per aprofitar recursos de més enllà de la institució per proporcionar experiències d'aprenentatge actiu.» (OECD, 2023 p. 81).

RISCOS EN LA TRANSICIÓ CAP A PEDAGOGIES D'APRENTATGE ACTIU

Un cop conegut el potencial de les pedagogies d'aprenentatge actiu i abans d'entrar a descriure els processos que ens poden ajudar a orientar-nos-hi, cal parlar dels riscos que pot implicar aquest camí. A continuació, es descriuen els aspectes que sota el meu punt de vista poden generar barreres en l'aplicació de processos d'aprenentatge actius:

1. Manca de suport formatiu in situ a la pràctica docent

És essencial proporcionar suport als docents dins del seu context de treball, en lloc de limitar-se a la formació externa deslligada de la pràctica amb l'alumnat. Si una docent no veu com pot aplicar directament amb els alumnes el que s'ha après i no rep suport en la seva pràctica diària, tot i que se li demani facilitar l'aprenentatge d'una manera més activa, probablement continuï ensenyant de la mateixa manera que sempre ho ha fet.

2. Límits, normes i valors poc clars per a l'alumnat

És crucial establir límits, normes i valors clars durant l'acció educativa per crear un marc coherent per al desenvolupament dels alumnes. Sovint es confón una proposta d'aprenentatge actiu amb una proposta caòtica i descontrolada on el grup fa el que vol, quan vol i durant el temps que vol. Cal respectar-se a un mateix, als altres i a l'entorn i per això s'estableixen acords de funcionament coherents i sota l'acompanyament de l'adult per tal que es respecti la convivència. Amb aquest respecte ajudem l'alumnat a desenvolupar-se tant acadèmicament com personalment. Els valors associats a aquests processos proporcionen el context moral i ètic que dona sentit a les normes i límits, assegurant que no només es respectin les regles, sinó que es comprenguin i s'integrin en el comportament diari de l'alumnat.

3. Coneixement insuficient de l'ecosistema educatiu i de l'evidència científica

Henry Ford va ser un dels grans referents de la producció en cadena de vehicles de motor. En algunes fonts se li atribueix l'afirmació següent: «Si hagués preguntat als meus clients què necessitaven, m'haurien dit que un cavall més ràpid». Podem entendre que en aquell context en què ni clients ni treballadors tenien la comprensió o preparació dels investigadors de l'època, era difícil saber quina era la millor opció a escollir. En la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu, trobo un símil semblant al que va exposar Henry Ford. Moltes vegades ens trobem que ni l'alumnat, ni les famílies, ni les docents tenen temps, energia, formació o capacitat d'informar-se en l'evidència científica per trobar i escollir les opcions més pertinents per a aquest canvi metodològic, ja que el seu dia a dia no els permet tenir prou espais de reflexió.

4. Saturació de propostes i canvis dins dels centres

Des de la meva experiència docent considero crucial evitar la saturació i els canvis excessivament accelerats. En lloc d'això, proposo seguir el que jo anomeno la «lleï de la caixa», que busca simplificar la nostra realitat. Segons aquesta perspectiva, si volem afegir algun element més al nostre dia a dia cal treure'n algun dels que ja hi ha. Això ens permet minimitzar el col·lapse i assegurar-nos que cada pas, canvi o decisió s'orienti a la pràctica.

5. Proliferaió exponencial de projectes i innovacions promogudes als centres

Aquest risc de saturació no és viu només a nivell de centre educatiu sinó que també es pot veure en altres institucions que nodreixen els centres educatius com per exemple des de Conselleria. Dins de la Subdirecció d'Innovació de Serveis Educatius Centrals de Catalunya he pogut experimentar la gran necessitat d'unificar plans i projectes de centre per poder reduir la saturació i el soroll organitzatiu.

6. Turisme pedagògic de replicació

Un altre risc és el «turisme pedagògic de replicació», en què l'excitació i el desig de canvi de les docents i líders educatius anima a visitar altres experiències i replicar-les als seus centres sense valorar si respon a les prioritats del centre o si realment són propostes sostenibles en el temps tenint en compte la cultura i realitat del centre i el professorat que les vol adoptar.

7. Rebuig de les pedagogies instructives

Com apunta la proposta Future Lab Classroom (INTEF, 2022; EUN, 2021) cal diversificar i potenciar diferents espais i habilitats facilitant el treball individual, en silenci, en parelles, cooperatiu, etc. Per aconseguir això sens dubte hem d'aprofitar el potencial de tots els elements metodològics possibles incloent també les metodologies instructives. Això ho descriu molt clarament aquest inspector d'Educació tot qüestionant la manera com s'han introduït les innovacions pedagògiques a Balears:

«Aprenem millor quan algú expert (la professora) ens ensenya d'una forma ben estructurada i gradual, ens ho explica, ho exemplifica, ens mostra models, ens fa bones preguntes per fer-nos pensar, ens prepara bones activitats per practicar i practicar, ens corregeix ajudant-nos a fixar l'atenció en el que és rellevant, ens dona confiança per equivocar-nos i per aprendre de les errades. És a dir, ens ensenya. Altrament, estem demanant als estudiants que pensin i actuïn com a experts, quan encara no ho són. No podem pujar al cim d'una muntanya sense ascendir progressivament.» (Tirado, 2024).

3 PILARS PER CANVIAR SEQÜENCIALMENT CAP A LA PEDAGOGIA D'APRENTATGE ACTIU

Quan ens plantegem un canvi cap a un aprenentatge més actiu, hem d'acceptar-ho només si aquest canvi respon afirmativament com a mínim a una de les dues preguntes:

- Fa que l'alumnat aprengui més i millor?
- Fa més sostenible la tasca docent?

Per altra banda, per iniciar o continuar l'orientació de les nostres pràctiques educatives cap a l'aprenentatge actiu, cal seguir els tres pilars en l'ordre següent (Pérez Pueyo, A., 2018):

1. Canviar els processos d'avaluació: deixar en un segon pla la qualificació i donar-li una perspectiva formativa i compartida (Pérez, A. i López, V. M., 2017).
2. Optar per una metodologia de transició cap a les metodologies actives de caràcter eminentment competencial i basar-se en l'autoregulació dels aprenentatges (Pérez, A. i López, V. M., 2017). En concret hi ha una proposta anomenada Model Integral de Transició Activa cap a l'Autonomia (MITAA), que descriu el procediment pas per pas per fer aquesta transició des de l'ús dels llibres de text progressivament fins a acabar amb propostes actives (Casado, O., 2019).
3. Elaborar una proposta de seqüenciació de competències que permeti centrar l'atenció en allò que realment serà imprescindible per a l'alumnat en la seva vida futura i aplicar això en les situacions d'acció docent.

TAXONOMIA DELS PRINCIPALS RECURSOS DIDÀCTICS, ESTRATÈGIES, TÈCNIQUES I MÈTODES DIDÀCTICS ACTIUS I INSTRUCTIUS

Un cop identificats els tres pilars per a la transició cap a les pedagogies actives, cal saber quines són aquestes pedagogies. Després d'analitzar l'estat actual de la recerca en aquest àmbit, és sorprenent constatar que «actualment, no existeix cap taxonomia vinculada a la metodologia que agrupi diferents elements metodològics en funció del caràcter actiu i instructiu dels mateixos i de l'etapa educativa a la qual millor s'adeqüi en termes d'utilització» (Rodríguez-García, A., 2020. p. 1). Aquesta situació il·lustra la complexitat a la qual s'enfronten els centres educatius per determinar quines són les millors pràctiques i com orientar-les cap a propostes més actives. Per tant, la confusió no només existeix entre docents sinó que probablement també existeix entre acadèmics, ja que fins al 2020 sembla que no hi havia cap referència clara que defineixi quins recursos, estratègies, tècniques i mètodes didàctics poden considerar-se actius i quins instructius.

No obstant això, l'any 2020 es va publicar un article sobre una recerca espanyola que pretenia reduir la confusió dels diferents noms d'estratègies metodològiques que va permetre crear una taxonomia d'agrupació categòrica de recursos didàctics, estratègies, tècniques i mètodes didàctics per classificar-los i organitzar-los en funció de tres criteris:

-
1. El caràcter actiu o instructiu de l'element metodològic.
 2. La tipologia de l'element metodològic segons si és: recurs didàctic, estratègia/tècnica i/o mètode didàctic.
 3. Adequació en termes d'utilització en una o diverses etapes educatives.
-

Aquesta taxonomia d'agrupació categòrica contribueix a clarificar allò que es considera part d'una pedagogia d'aprenentatge actiu donada la complexa situació actual en relació amb les pedagogies d'aprenentatge actiu:

«Aquesta problemàtica sorgeix perquè cada autor elabora la seva llista de mètodes didàctics en funció de la seva experiència i coneixement sense tenir en consideració els treballs realitzats per altres autors; també perquè cada autor utilitza terminologies diferents per a referir-se a mètodes similars i perquè existeix una gran dispersió a l'hora d'enumerar diferents mètodes docents» (Alcoba, 2010, 2012 p. 94).

Aquesta taxonomia permet establir una referència per a 76 elements metodològics dels quals es consideren 25 instructius i 51 actius, classificats segons l'etapa educativa a la qual s'adapten millor en termes d'utilització (Rodríguez-García, A., 2020).

ELS ELEMENTS METODOLÒGICS MÉS ACTIUS

La taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020) és fruit d'una recerca que compta amb un panel de 30 experts on s'han analitzat 76 elements metodològics incloent recursos, estratègies, tècniques i mètodes didàctics per determinar quins contribueixen a una proposta educativa més activa. Depenent de l'etapa educativa els elements metodològics que són més actius varien segons la seva adequació al context. A continuació es descriuen els elements metodològics més actius d'aquesta taxonomia endreçats de major a menor caràcter actiu:

Infantil i primària

- Amara Berri
- Kunskapsskolan
- Mètode Montessori
- Reggio Emilia
- Comunitats d'aprenentatge

Secundària i batxillerat

- Comunitats d'aprenentatge
- Projectes de comprensió intel·ligent
- Aprenentatge mòbil
- Pedagogia sistèmica
- *Just in time teaching*

Educació superior o àmbit universitari

- Aprenentatge mòbil
 - *Just in time teaching*
 - Mètode de preparació i estudi previ per a avaluació en línia automàtica (PEPEOLA)
 - Aprenentatge per telecol·laboració
-

ESCALA EVEMDT PER ORIENTAR L'ACCIÓ DOCENT A L'APRENTATGE ACTIU

Més enllà dels elements metodològics específics, la meua experiència destaca la importància d'una pràctica educativa basada en l'evidència científica i pedagògica. Amb aquest objectiu en ment, proposo l'ús d'una eina senzilla i clara: l'escala EVEMDT (escala per a la valoració dels enfocaments metodològics docents transversals). Aquesta eina no limita la pràctica docent a cap mètode concret, sinó que potencialment pot fer més activa qualsevol aproximació educativa.

Per a això proposo observar la pràctica docent pròpia i/o d'una altra professional i valorar quins dels vint indicadors de l'escala estan absents. A partir d'aquí, s'ha de modificar la proposta educativa per incloure l'indicador que no s'estava donant. L'objectiu no és aplicar aquests indicadors de manera automàtica, sinó fer-los servir per generar debat i reflexió, introduint canvis amb sentit que condueixin a una major motivació, participació, cooperació, autonomia i autoregulació de l'alumnat (Tourón i Santiago, 2015).

Els següents indicadors que conformen l'escala EVEMDT són la base per a una acció docent més activa:

1. Parteix dels interessos de l'alumnat.
2. Genera aprenentatge contextualitzat per a l'alumnat.
3. Genera motivació intrínseca en l'alumnat.
4. Desenvolupa creativitat, pensament crític i emprenedoria de l'alumnat.
5. Desenvolupa socialment l'alumnat.
6. Propicia l'avaluació autèntica i comprensiva.
7. Desenvolupa l'autonomia i l'autoregulació de l'alumnat.
8. Parteix de temes generadors i globalitzats.
9. Requereix una organització d'espais, temps i agrupaments flexible.
10. Requereix treball col·laboratiu.
11. Requereix utilització de les TIC.
12. La docent actua com a guia i facilitadora d'aprenentatge.
13. Implica tota la comunitat educativa.
14. Requereix exercicis, activitats, tasques, problemes i projectes que s'ubiquin a la zona de desenvolupament pròxim de l'alumnat.
15. Atén la diversitat de l'alumnat i propicia la individualització de l'ensenyament.
16. Propicia la inclusió de l'alumnat.
17. Desenvolupa el pensament hipotètic-deductiu i l'abstracció de l'alumnat.
18. Desenvolupa competencialment l'alumnat.
19. Desenvolupa la comunicació i el llenguatge de l'alumnat.
20. Parteix de situacions problemes del món real que fomenten la pràctica de situacions integrades

ALGUNS EXEMPLES DE PRÀCTIQUES ACTIVES IMPLEMENTADES A MENORCA

A continuació, comparteixo exemples de propostes d'aprenentatge actiu que he realitzat amb l'alumnat i docents de Menorca:

1. Formació docent (CEP de Menorca).

Durant la formació titulada «Meditació i respiració aplicada a l'aula», es van implementar diversos elements metodològics de caire actiu. A aquesta formació van participar docents de diferents etapes educatives, des de l'educació infantil fins a la formació professional. El procés d'aprenentatge es va desenvolupar dins del marc d'una proposta d'espiral d'indagació, seguint un *playbook* que servia com a bastida del procés.

Els docents van iniciar la formació identificant les seves pròpies necessitats relacionades amb el seu alumnat i van treballar en grups estables per organitzar propostes vinculades a la temàtica de la formació. Al llarg del curs, van desenvolupar, aprendre, implementar i reforçar situacions competencials per aplicar a l'aula. Després de provar aquestes situacions en el seu entorn educatiu, es van reunir en sessions de formació per compartir les seves experiències i reorientar-les. Durant aquests moments, els docents van aplicar molts dels indicadors rellevants considerats per l'escala EVEMDT (Rodríguez-García, A., 2020). A més, en aquest context, es va plantejar a les docents que preparessin una sèrie d'activitats com a part d'un pla d'acció per aplicar a les seves aules. Una vegada implementades les propostes, van identificar les barreres i dificultats que van sorgir. En les sessions de formació presencials, es van abordar aquestes dificultats i es van realitzar pràctiques per reforçar aquells aspectes que limitaven els processos d'aprenentatge dels alumnes.

2. A les classes d'FP (IES Cap de Llevant, Maó).

En el meu rol com a docent en els grups de formació professional de cicle mitjà i superior de la família d'Activitat Física, hem emfatitzat el desenvolupament de l'autoregulació i la metacognició entre l'alumnat. Hem dedicat temps a identificar i abordar les barreres tant personals com les dels companys en l'aplicació de tasques competencials, i hem elaborat i fet seguiment d'estratègies de millora. L'alumnat ha tingut la possibilitat de realitzar un itinerari personalitzat basat en les seves pròpies barreres i necessitats.

També hem promogut revisions entre iguals i coavaluacions contextualitzades en les tasques competencials. Un exemple d'això ha estat la creació conjunta amb el docent de la rúbrica per avaluar el treball en tècniques d'equitació, així com les pràctiques de *roleplay* com a futurs guies que seran.

A més a més, s'ha treballat a partir de l'aula invertida en què l'alumnat practica davant les seves companyes les diferents tasques competencials com si d'una

situació real es tractés. Amb el mateix objectiu, elaboren llistes de control, enregistrament en vídeo de les pràctiques i informes d'avaluació entre elles.

Per altra banda, alumnes tant de cicle mitjà com de cicle superior han participat activament en esdeveniments esportius i pedagògics que han organitzat i liderat, en col·laboració amb diversos col·lectius. Per mitjà de l'aprenentatge servei han ofert tallers de primers auxilis, jocs tradicionals i reptes cooperatius, entre altres.

Durant tots aquests processos, tant els aprenents com les seves famílies han estat informats sobre els objectius assolits, el progrés aconseguit i els pròxims passos a través de plataformes com Google Classroom i Gestib. Hem proporcionat una descripció clara dels resultats d'aprenentatge desitjats, retroacció orientada al futur i s'han ofert espais de diàleg on els alumnes identifiquen barreres i fortaleces. A més, hem planificat ajudes instruccionals individuals i/o grupals, i hem proposat itineraris personalitzats per als alumnes que necessiten suport addicional per aconseguir els seus objectius.

CONCLUSIONS

Com a conclusió destaquen els següents aspectes que recullen l'essència dels punts desenvolupats al llarg de l'article:

1. Per a innovar, la metodologia és un dels elements clau que l'OCDE preveu.
2. Amb l'ús sistematitzat de pedagogies d'aprenentatge actiu, l'alumnat aprèn més i aprèn a ser més responsable amb el medi ambient fruit del seu procés personal.
3. Els riscos més rellevants en la transició cap a les pedagogies d'aprenentatge actiu són: formació docent deslligada de la pràctica amb l'alumnat; límits, normes i valors poc clars per a l'alumnat; coneixement insuficient de l'ecosistema educatiu i de l'evidència científica; saturació de propostes i canvis dins dels centres; proliferació exponencial de projectes i innovacions promogudes als centres; turisme pedagògic de replicació i rebuig de les pedagogies instructives.
4. La transició cap a la pedagogia activa ha de seguir tres pilars en aquest ordre:
 - a. Canviar els processos d'avaluació.
 - b. Metodologia competencial basada en l'autoregulació.
 - c. Aplicar en les situacions d'acció docent allò que necessita l'alumnat a la vida.
5. Per determinar quines són les propostes metodològiques d'aprenentatge més actives i adients per cada etapa educativa, tenim la taxonomia de Rodríguez-García, A. (2020).

6. L'escala EVEMDT té 20 indicadors que ens poden servir per observar la pràctica docent, veure quins estan absents i introduir modificacions a la pràctica per incloure l'indicador.
7. Les pedagogies d'aprenentatge actiu són útils tant per a l'alumnat com per als docents dels diferents exemples implementats a Menorca.

REFERÈNCIES

- Alcoba, J. (2010). «Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las Instituciones de Educación Superior. Un estudio sobre Escuelas de Negocios». Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Recuperat a <https://bit.ly/2ATkxmc>
- Alcoba, J. (2012). «La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior», *Contextos educativos*, 15, 93-106. Recuperat a <https://bit.ly/2ERU4nu>
- Arik, S.; Yilmaz, M. (2020). «The effect of constructivist learning approach and active learning on environmental education: A meta-analysis study», *International Electronic Journal of Environmental Education*, vol. 10/2. Recuperat a <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/845635>
- Bowers, A.; Creamer, E. (2020). «A grounded theory systematic review of environmental education for secondary students in the United States», *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 30/3, p. 184-201. Recuperat a <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1770446>
- Casado, O. (2019). *MITAA: MODELO INTEGRAL DE TRANSICIÓN ACTIVA HACIA LA AUTONOMÍA. Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria*. Universidad de León. Recuperat a <https://buleria.unileon.es/handle/10612/11128>
- Díaz-Lucea, J. (1996). «Los recursos y materiales didácticos en Educación Física». *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 1 (43), 42-52. Recuperat a <https://bit.ly/2zYxScG>
- EEF (2024). *Teaching and Learning Toolkit. Metacognition and self-regulation*. Recuperat a <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation>
- EUN (2021). Annual Report. Recuperat a; <http://www.eun.org/es/home>
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.
- Hood, K. (2017). *Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice*. Recuperat a <https://naerjournal.com/article/view/v6n2-8>
- INTEF (2022). *Aula del futuro*. Recuperat a <https://auladelfuturo.intef.es/>
- Jonassen, D. H. (1999). «Designing Constructivist Learning Environments». A C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (p. 215-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pérez, A. i López, V. M. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones. Recuperat a <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

OECD (2018). *The future of education and skill. Education 2030*. Recuperat a [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

OECD (2023). *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green*. Paris: OECD Publishing. Recuperat a <https://doi.org/10.1787/f5063653-en>.

OECD (2024). *Education and training. Part 2. Innovation as change in classrooms and schools*. Recuperat a <https://stats.oecd.org/>

Pérez Pueyo, A.; Hortigüela, D.; Casado, O. (2018). «Evaluación, autorregulación y competencias: tres pilares para el cambio educativo (I)». Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). Recuperat a <https://cedec.intef.es/evaluacion-autorregulacion-y-competencias-tres-pilares-para-el-cambio-educativo-i/>

Rodríguez-García, A. i Arias-Gago, A. (2020). «Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica». *Alteridad*, 15 (2), 146-160. Recuperat a <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2020.01>

Tirado, M. A. «L'escola pública està abdicant d'ensenyar, i això perjudica sobretot les famílies pobres». *El Temps*, núm. 20181. Recuperat a https://www.eltiempo.cat/article/60364/lescola-publica-esta-abdicant-densenyar-i-aixo-perjudica-sobretot-les-families-pobres?&utm_source=whatsapp&utm_medium=social-media&utm_campaign=addtoany

Torres, A. (2019). *Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas*. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017240>

Toro, A. i Arguís, M. (2015). «Metodologías activas». *A tres bandas*, (38), 69-77. Recuperat a <https://bit.ly/34UzjSZ>

Tourón, J. i Santiago, R. (2015). «El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela». *Revista de Educación*, 368, 196-223. Recuperat a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5028544>

Wertsch, J. V. (1997). *Vygotsky and the formation of the mind*. Cambridge, MA.

Zemelman, S.; Daniels, H. i Hyde, A. (2005). *Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools*. Heinemann.

