



# LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD, LO TRANSDISCIPLINAR Y LOS ESTUDIANTES

Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro

Paredes Labra, J.; Hernández Hernández, F., y Correa Gorospe, J. M. (eds.)

Grupo de investigación reconocido Forproice  
(Universidad Autónoma de Madrid, España)



ISBN: 978-84-695-8202-2

Respetando plenamente la diferenciación sexual, hacemos la aclaración de que, en esta obra, usaremos en algunas ocasiones el genérico para referirnos a masculino y femenino, solo con el fin de no recargar la lectura.

Todos los derechos reservados.

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada



Para citar la obra:

Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>

## AUTORES

Acín, Alicia Beatriz	Fernández Olaskoaga, Lorea	Luque, Borja
Alvarez Cuba, Judith	Fernández Sánchez, M. <sup>a</sup> Rosa	Markaida, Egoi
Álvarez Vázquez, M. <sup>a</sup> Pilar	Forés Miravalles, Anna	Marqués Molías, Luis
Amor, Marina del	Gallardo Echenique, Eliana E.	Martínez Pérez, Sandra
Antúnez del Cerro, Noelia	García Cano, Marta	Mercado, Patricia
Armiño, Sandra	García Sastre, Sara	Miño Puigcercós, Raquel
Becerra, Laia	García-Abad Alonso, Juan	Nogueira, Isabel Cláudia
Benito, José	Javier	Paredes Labra, Joaquín
Bullen, Mark	Garrido Arroyo, M. <sup>a</sup> del	Peña Sánchez, Noemí
Cabos Narváez, William	Carmen	Perdigón Melón, José
Calderón, Oihane	Gómez, Helena	Antonio
Carbajo, Elena	Gonçalves, Daniela	Perotto, Lilian Ucker
Carrasco Segovia, Sara	Guardiola Soler, Jesús	Petre, Alice L.
Victoria	Guerra, Regina	Pineau, Gaston
Carvalho de Sousa,	Guimarães, Leda	Quiles Fernández, Emma
Alexsandra	Gutiérrez Esteban, Prudencia	Ramos Caicedo, Guadalupe
Castro Calvo, Ana de	Gutiérrez, Luispe	Rifá, Montse
Castro González, Leyla C.	Hernández Carretero, Ana M. <sup>a</sup>	Rosales López, Carlos
Colén Riau, María Teresa	Hernández-Hernández,	Sánchez i Valero, Joan-
Cópil Méndez, Ana María	Fernando	Anton
Corral-Lage, Javier	Herraiz, Fernando	Sancho Gil, Juana María
Correa Gorospe, José Miguel	Herrán Gascón, Agustín de la	Suarez, Maddi
Corti, Franciele	Ipiñazar-Petralanda, Izaskun	Subiza, Mikel
Deu, Lorena	Irazabal, Goiatz	Torrego González, Alba
Esplugues Cebrián, Marta	Irazusta, Oihana	Torrego-Egido, L. M.
Estrela Cervero, Mar	Jiménez de Aberasturi,	Vallés Rapp, Cristina
Fendler, Rachel	Estibaliz	Vázquez García, Miriam N.
Fernández Antón, Estefanía	Jorrín Abellán, Iván M.	Vicente Rodado, Fuencisla
Fernández Día, Elia	López Luengo, M. <sup>a</sup> Antonia	Villagrà Sobrino, Sara

# ÍNDICE

Presentación.....	7
Para desdibujar fronteras y buscar puntos de encuentro .....	8
Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad, la posibilidad de que los estudiantes universitarios de hoy construyan conocimiento en las aulas.....	9
Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde una perspectiva transdisciplinar.	26
¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica) .....	30
Transiciones hacia lo invisible. Base para una experimentación.....	52
Tecnonarrativa de las III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad: desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro.....	56
Una propuesta para valorar el trabajo de los estudiantes más allá de los formatos técnicos .	66
Transdisciplinariedad y nuevas formas de construir conocimiento .....	85
Lo que se mantiene invisible: el lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo .....	86
<i>In/between</i> (indisciplinariedad, a/r/tografía y otras sombras creativas).....	92
Investigadoras colectivizando experiencias desde el diálogo .....	103
Las prácticas disciplinarias como vehículos potenciadores de atribución de sentido/s: experiencia en la formación profesional de los futuros profesores de primer y segundo ciclo de la educación básica.....	113
La ciudad como escenario de aprendizajes artísticos, estéticos y culturales: una propuesta de desbordamientos pedagógicos en las artes visuales.....	120
Estudiante digital: usos académicos y sociales de las tecnologías en la era digital.....	134
Docencia compartida.....	145
Mejora de la docencia universitaria a través del trabajo colaborativo entre docentes y entre alumnos.....	146
Ejercitando críticamente una experiencia de docencia compartida en la educación a distancia .....	158
Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores.....	168
Transferencia de competencias en la asignatura TIC aplicadas a la educación: de la formación inicial de maestros a las aulas de educación primaria.....	179

IKD gaze: autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa.....	197
Las emociones de nuestro proyecto en nuestra clase. Un caso de formación de docentes en la universidad.....	211
Voces en la educación: (des)conocidas, (des)encontradas, compartidas .....	223
Construyendo escenarios de aprendizaje. Espacios que favorezcan al protagonismo del alumnado en la producción de conocimientos y en la concepción de sus corporeidades ...	233
El uso del campus virtual en un programa de acción tutorial de una Facultad de Formación del profesorado .....	248
La diversidad en la enseñanza universitaria. Un reto por la creación visual desde la invidencia.....	262
Las resistencias de los estudiantes .....	276
Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES .....	277
Sobre las resistencias de los estudiantes. Interpretaciones y claves.....	286
Aplicación del aprendizaje basado en problemas en la asignatura Contabilidad financiera superior: ventajas y desventajas.....	295
¿Cómo vemos los estudiantes las resistencias del profesorado? Un caso en el Máster de Secundaria.....	303
Si dedicamos tiempo a otro tipo de actividades, qué pasa con los contenidos. Papel del estudiante.....	312
Implementación de una metodología didáctica cooperativa basada en el desarrollo y evaluación de un rincón de trabajo, como estrategia de síntesis e integración en la formación inicial del profesorado .....	313
De un proceso de creación artística a una reflexión sobre las relaciones pedagógicas.....	328
Los <i>Grupos interactivos</i> para la formación del alumnado de Grado de Maestro .....	337
La relación pedagógica en la universidad y el aprendizaje acompañado.....	349
La utilización de rincones de trabajo en el ámbito universitario como alternativa a la clase magistral.....	360
La creatividad en la formación docente. Análisis de la capacitación en escuelas normales mexicanas.....	372
Estudiantes ya acostumbrados a investigar y aprender haciendo .....	385
Intervención pedagógica en proyectos que involucran a estudiantes y docentes: otros modos de aprender y construir conocimientos .....	386
Acción/reflexión. El aula como laboratorio colectivo y el alumno como protagonista de su propio aprendizaje.....	397

Una propuesta narrativa para reflexionar en torno a experiencias de innovación educativa: compartiendo miradas acerca de los procesos autónomos de aprendizaje dentro del grupo Indaga-t .....	414
Evaluar, ¿para qué? La perversión de una supuesta evaluación continua. Papel del estudiante .....	433
Evaluar para aprender: valoración de una experiencia de coevaluación y evaluación entre iguales mediante rúbrica .....	434
Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la educación científica en la etapa de educación infantil.....	449
Portafolio discente interdisciplinar en la asignatura de <i>Meteorología, climatología y contaminación atmosférica</i> de Grado en Ciencias ambientales.....	456

## Presentación

Durante 2011 (<http://som.esbrina.eu/jornadesuni/>) y 2012 (<http://repensarlainnovacion.wordpress.com>) han tenido lugar encuentros de docentes universitarios comprometidos con la innovación educativa en la universidad, apoyados por los grupos Indaga-t de la Universidad de Barcelona y Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco, con la seña de introducir transformaciones radicales en la manera de desenvolver lo que significa la vida en las aulas o lo que se ha llamado la relación pedagógica en la universidad. Estas inquietudes suman cada año más universidades españolas en torno a algunos especialistas internacionales.

En la UAM existe una sensibilidad sobre los procesos de innovación que, con ayuda del grupo FORPROICE (Formación del profesorado, innovación y complejidad en educación) y el IUCE (Instituto Universitario de Ciencias de la Educación), apoyan un seminario permanente interdisciplinar sobre innovación en la docencia universitaria (<https://sites.google.com/site/innovaensenanzauam/>), que se convierte en 2013 en anfitrión del debate de experiencias y estrategias sobre docencia universitaria transformada radicalmente, que es muy rico.

Este grupo que acoge el encuentro representa bien la realidad de los innovadores en un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que supone un antes y un después en la vida académica: múltiples propuestas para adoptar, dispositivos y TIC, diversidad temática, tradiciones innovadoras, dificultades... que se cruzan con la posibilidad de que los estudiantes universitarios construyan conocimiento en las aulas. Hay muchas dudas, un contexto social y económico inquietante, la involución que planea en toda innovación... todo ello lejos de ser un obstáculo es un acicate para poner en marcha un proyecto alrededor del trabajo de los estudiantes y aprendiendo de las innovaciones de los colegas de otras disciplinas.

Este esfuerzo de traducción es una apuesta por lo transdisciplinar y por valorar el trabajo de los estudiantes que acompañan los docentes universitarios. Seguir explorando el valor de la innovación, la reflexión colectiva de los docentes, la desburocratización del cambio y la búsqueda de nuevos escenarios para nuestro trabajo.

**Para desdibujar fronteras  
y buscar puntos de encuentro**



# Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad, la posibilidad de que los estudiantes universitarios de hoy construyan conocimiento en las aulas

Gaston Pineau

*Université François Rabelais de Tours, Francia*

## **Introducción**

Abrir estas jornadas es una muestra de confianza y un honor que agradezco a los organizadores. Les pido disculpas por mi dificultad para hablar en español. Es la prueba de que no puedo borrar las fronteras. Se trata de valladares lingüísticos y culturales en el seno de toda relación pedagógica de comunicación. A su pesar, con ellas y sobre todo con ustedes, voy a intentar encontrar puntos de encuentro.

Los organizadores, que saben, han propuesto ese largo título para esta ponencia. Lo tomaré como hilo conductor. Abre tres componentes que intentaré conectar.

El primero –enseñar como si no cayese del cielo– me invita a ofrecer una corta autobiografía profesional de docente-investigador. No empezaré entonces desde las alturas, desde el mundo de las ideas, sino desde el campo profesional recorrido, a caballo entre la formación universitaria clásica y la formación permanente universitaria de adultos a la búsqueda de la misma.

La narración de esta investigación-acción en las fronteras de la universidad y de los nuevos movimientos socio-profesionales, dará soporte a la segunda parte de la comunicación: la epistemología transdisciplinar que se construye poco a poco según tres formas de conexión: la forma social de las interacciones cognitivas con colegas de otras disciplinas, aunque también y sobre todo otros actores de fuera de la universidad para trabajar en asociación con problemas sociales más allá de las disciplinas: la pobreza extrema, el reciclaje o reconversión profesional, la crisis ecológica, la forma de la reflexión metodológica para construir nuevas aproximaciones que forjen nuevos vínculos entre la investigación, los problemas de acción y nuevas formas de auto y co-formación y, finalmente, la investigación paradigmática de base para superar el modelo disciplinario heredado, y que da forma todavía en gran medida a la universidad.

Sin esperar el resultado de esta revolución transdisciplinar que tomará seguramente varias generaciones para alcanzarse siguiendo unas formas por construir, voy a proponer como tercera parte una oportunidad para que los estudiantes construyan su saber o conocimiento en el aula,

un ejemplo de formación universitaria de adultos, de formación por alternancia y producción de saberes o conocimiento, a partir de los problemas de acción transformados en proyectos de investigación. Se desarrollan, en cursos profesionales alternantes con trabajo profesional, desde nuevas ingenierías de formación de adultos por producción de saberes transdisciplinares. Lo cual no funciona sin transformar profundamente el trabajo de enseñante: desde la enseñanza-transmisión según el modelo de la ciencia para aplicar, este trabajo enseñante parece evolucionar hacia un acompañamiento de aprendizajes de prácticos-reflexivos en auto-formación, co-formación e incluso eco-formación.

## **1. Una trayectoria profesional en tres grandes momentos**

Comenzar por una presentación autobiográfica puede sorprender e incluso provocar un *shock*. ¿Por quién se toma? ¿O en qué es socialmente interesante este viaje personal? Los riesgos de subjetividad son reales. Pero esta implicación personal es el aprendizaje metodológico que hay que hacer para la construcción de conocimiento encarnado y no descolgado de forma abstracta de posiciones teóricas. Es en este peligroso ejercicio autobiográfico donde invitar a la primera parte del título de la ponencia propuesta por los organizadores: *enseñar como si no cayese del cielo*. Parto entonces desde mi terreno. Me meto allí bajo vuestra responsabilidad, contando con vuestra benevolencia.

Yo no me caí del cielo genealógico del profesor-investigador. Mi padre era herrero. Y he llegado a ser profesor universitario e investigador a los 45 años de edad, después de dos amplios períodos que han influido profundamente en mi práctica docente-investigadora (Abels-Eber, 2010). Sobrevolémolos rápidamente.

### **1.1. JOVEN ADULTO EN AUTO-FORMACIÓN DE SÍ MISMO (1959-1969)**

De origen rural bretón, me encontré atrapado en la gran mezcolanza socio-profesional de la modernidad, pasando de una sociedad de economía rural a una sociedad urbana industrial. Último de la familia, no podía reproducir el oficio en declive de mi padre. Determinar qué hacer me lanzó, casi a los 30 años, a una búsqueda aventurera de un joven adulto en auto-formación de sí mismo. Búsqueda de elección de oficio para la inserción socioprofesional, pero también búsqueda existencial, no solo para ganarme la vida económicamente hablando, lo que perdería todo su sentido. Tomar el control de la vida de uno en una sociedad que cambia rápidamente como ahora, le pone a uno en caminos inciertos, sacudido por al menos tres revoluciones: la económica, alterando los circuitos profesionales tradicionales; la tecnológica, con los nuevos medios de comunicación renovando los canales de comunicación y, finalmente, la cultural, con la ruptura con los patrones culturales heredados y llenos de sentido. Así que la entrada en la edad adulta y el control de las siguientes edades no ocurre aplicando automáticamente lo que se

ha aprendido antes, sino que requiere apropiarse el poder de formación para aplicársela a uno mismo, dura iniciación a lo que se llama ahora auto-formación.

Mi suerte es que esta búsqueda de auto-formación personal fue impulsada por los grandes movimientos sociales autonomizantes o empoderantes de las décadas de 1960 y 1970: la autodeterminación política, la autogestión organizativa, el auto-desarrollo personal, la apertura de la educación inicial a la educación permanente. En 1960 estaba en Argelia, en París en 1968, y en 1969, después de una maestría en las emergentes Ciencias de la educación en Francia, era orientador de adultos en uno de los primeros servicios de orientación en la cuenca minera de Lorena, en medio de una gran crisis de reconversión. Diez años antes, en 1959, había trabajado durante un año como peón en Aragón. Año iniciático inolvidable.

## **1.2. RESPONSABLE DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA UNIVERSITÉ DE MONTREAL (1969-1984)**

La búsqueda de un trabajo sobre formación y orientación de adultos donde pudiera continuar mi propia búsqueda me llevó a cruzar el Atlántico y emigrar a Montreal, en Québec (Canadá). El servicio de Extensión Universitaria de la Universidad de Montreal se convirtió de tal servicio en Facultad de Educación permanente (FEP). El cambio de terminología institucional es indicativo del cambio implícito de punto de vista para satisfacer las necesidades vitales de la educación de adultos: no se trata solo de extender la enseñanza actual, es necesario pensar y construir otra cosa. Pero ¿qué?

Para responder a esta pregunta, se creó un pequeño departamento de investigación para apoyar el diseño, construcción y conducción de nuevos programas de formación que tratan de responder a la evolución del entorno socio-profesional. Durante quince años, fui responsable de la investigación, pero sin tener estatus docente. No quería enseñar, no sabía qué enseñanza se necesitaba. Y, además, estaba convencido de que para encontrar algo relevante para el campo en cuestión, tenía que vincular la investigación más a las acciones emergentes que a la enseñanza existente.

Dos temas principales han surgido para trabajar la relación de los conocimientos sobre experiencias de vida y formación docente: un tema es la ingeniería estratégica de concepción/construcción conjunta de programas de formación en colaboración entre universidad y grupos sociales (Pineau, 1980) y otro es las historias de vida (Pineau, 1983, reed. 2012).

## **1.3. ENSEÑANTE-INVESTIGADOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSITÉ DE TOURS (1985-2007)**

La magnitud de las perspectivas heurísticas que plantean la introducción de estos dos temas en la formación universitaria conducente a título, hizo nacer en mí el deseo de adquirir la condición necesaria, es decir ser profesor universitario. Pero, ¿dónde? El mandato de la FEP de la Universidad de Montreal se detuvo en Grado, lo que culminó las innovaciones posibles. Por otra parte, la enseñanza de

Quebec troceada en cursos de 45 horas no era adecuada para un cambio de enfoque, necesario para tener caminos para la vida adulta, profundamente arraigados en contextos socio-profesionales nuevos. Hay que empezar por este anclaje profesional, sus logros y sus deficiencias. Esto requiere poner la enseñanza al servicio del aprendizaje, y no al revés. Esta inversión de los enfoques, por proyecto personal de aprendizaje más que por programa de enseñanza, requiere mucho tiempo para cambiar las actitudes para concebir y realizar itinerarios formativos, a partir de la investigación sobre problemas de acción. De hecho, la formación consiste en transformar los problemas de acción experimentados en proyecto personal de investigación donde la enseñanza se convierte en acompañamiento del auto-aprendizaje.

El reencuentro con un profesor de la Universidad de Tours, George Lerbet, me hizo volver a cruzar el Atlántico en la otra dirección, para trabajar una propuesta innovadora de formación por producción de saberes más que por consumo de asignaturas. Esta fórmula reunía tres tendencias. La tendencia de formación cooperativa en prácticas sociales que Henri Desroche (1991) puso en marcha en la *École Pratique des Hautes Etudes* de París. Para enraizar el proyecto de formación en el camino de la vida, esta formación se inicia con una autobiografía razonada que tiene como objetivo identificar sus conocimientos adquiridos y por adquirir. Y la adquisición es realizar, de manera personal pero en grupo, un proyecto de investigación. Esta actividad, simultáneamente independiente y grupal, hace al aprendiz auto y co-productor activo de nuevos conocimientos más que consumidor aislado y más o menos pasivo de conocimiento ya enseñado. Estos últimos no se eliminan, se dispensan a demanda, oportuna e integral.

La segunda tendencia es la de la alternancia estudio / trabajo. Los adultos que toman esta formación no pueden dejar de trabajar por completo. Transformar esta limitación en recurso es el propósito de una alternancia integradora de estos espacios / tiempos con una lógica generalmente opuesta. La formación es a tiempo completo pero con dedicación académica parcial, movilizandando la especificidad del aprendizaje experiencial, es decir, por contacto directo, pero reflexivo.

Por último, la tercera tendencia, más epistemológica, ayudó poderosamente a tratar la complejidad social y cognitiva planteada por las otras dos tendencias. En un principio, partía principalmente del pensamiento sistémico de Jean-Louis Lemoigne y Ronald Havelock, dialogizado por Stéphane Lupasco e Yves Barel sobre las paradojas (Pineau, 1980). Luego se nutre progresivamente del *Méthode* (Método) de Edgar Morin (1977-2004) y la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (1996). Los resultados de esta tercera tendencia epistemológica de la transdisciplinariedad los voy a presentar en la segunda parte.

## **2. Una epistemología transdisciplinar en tres formas**

Sobre todo a partir de los años setenta, la estructuración disciplinar de los conocimientos académicos difícilmente responde a la presión exterior de los problemas sociales y ambientales no disciplinarios que surgen incluso tan indisciplinadamente. Aparece un movimiento

epistemológico complejo pluri-, inter- y trans-disciplinar. Estas diferentes formas de este movimiento “bio-diversificado” se pueden definir rápidamente según su grado de apertura y conexión: yuxtaposición de disciplinas para pluri- o multidisciplinariedad, interacciones para la inter-disciplinariedad, transacciones más allá de las fronteras disciplinarias para la trans-disciplinariedad (Pineau, 2005: 16). La transdisciplinariedad quiere construirse con más fuentes de conocimiento que las meras disciplinas. Estas fuentes pueden ser multiformes: personales, sociales, ambientales, experienciales, cotidianas, basadas en acontecimientos... La identificación de la naturaleza, la función y las transacciones cognitivas con las disciplinas, de estas fuentes aún en gran medida vistas como informales o no formales es precisamente uno de los principales problemas epistemológicos y metodológicos planteados por la apertura sin fronteras que supone la expresión “trans”.

La investigación sobre la educación permanente se enfrenta a la misma apertura sin fronteras de aprendizaje en todo y en todos los ámbitos de la vida. Se trata de una revolución antropológica, incluso antropofornativa. Porque no es solo un nuevo *logos* sobre lo humano, una nueva palabra, un nuevo discurso, sino de la formación humana propiamente dicha. Este reconocimiento de la necesidad de aprendizajes permanentes para formar al ser humano inicia lo que Morin, Ciurana y Motta (2003) llaman la revolución de aprendizaje. Esta revolución ha de entenderse en dos sentidos. El aprendizaje ya no está exclusivamente vinculado a la educación formal. Se desborda antropológicamente como actividad formativa del ser humano. Y esta actividad es un movimiento reflexivo, incluso de forma recursiva, formando un extraño bucle de la unidad humana con la diversidad, la heterogeneidad de lo no humano, los errores y las incertidumbres.

Esta revolución del aprendizaje humano pregunta estructuralmente a las disciplinas pedagógicas tradicionales. Es contemporánea a la aparición pluri-, inter- e incluso trans-disciplinar de las Ciencias de la educación e incluso de la formación (Square, Gaspar, 2010). El trabajo de esta doble revolución del aprendizaje humano permanente dio lugar al paradigma emergente de la transdisciplinariedad. Esta es la tercera tendencia que me hizo venir a Tours. Había participado en la década de 2000 en la labor del Centro para la Educación Transdisciplinar (CETRANS) de la Universidad de Sao Paulo (Pineau, 2005), el Centro Internacional para la Investigación Transdisciplinar (CIRET) de Nicolescu en París, y en la Universidad de Barcelona en 2007, en el *Primer congreso internacional sobre la innovación enseñante: la transdisciplinariedad y la eco-formación*, organizado por el profesor Saturnino de la Torre (Pineau, 2007). Desde entonces, he participado en varias conferencias en América del Sur, en esta red que se forma entonces: Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación.

Sin embargo, las (r)evoluciones paradigmáticas son lentas y laboriosas. El camino hacia lo “trans” no es una excepción. Se trata de una larga marcha. Una cosa es reconocer los límites de los cortes que suponen las disciplinas. Otra cosa es emanciparse de ellos y construir algo

nuevo, con, entre y más allá. Este es un camino de aprendizajes específicos. Aprendizajes paradigmáticos multiformes, se extendían entre operaciones específicas y conexiones sistémicas, problemas de acción práctica y teorizaciones conceptuales, metodológicas y epistemológicas, lo empírico y la abstracción. Esta es la razón por la que la investigación transdisciplinar no se presenta en un estado acabado, sino más bien en tendencias complejas de construcción. Lo común es abordar un problema más allá de una disciplina. Para no perderse en la investigación, sino por el contrario identificar sinergias y la vinculación de sus diferencias, las hemos podido reagrupar en tres perspectivas: una perspectiva socio-interactiva con amplia base social, más allá de las disciplinas; una perspectiva reflexivo-metodológica y, por último, una forma de construcción paradigmática. Estas tres tendencias van a estructurar una obra que sirve de base para esta ponencia: *La transdisciplinariedad y la formación* (Paul y Pineau, 2005).

## **2.1. LA TRANSDISCIPLINARIEDAD SOCIO-INTERACTIVA**

Esta forma con implicación social se compone de investigaciones colectivas en alianza con la acción, la formación, el desarrollo, la intervención... En el ámbito de la formación, se trata de construir una unión entre investigación, acción y formación. Esta doble construcción exige superar la división disciplinar entre profesores-investigadores y otros actores sociales, ya sean profesionales o no: estudiantes, usuarios, clientes, pacientes, beneficiarios, voluntarios en el ámbito de la marginación, más o menos excluidos de las actividades tradicionales de investigación. No son solo consumidores de conocimiento, sino también productores de conocimiento personal. Productores que a menudo se ignoran entre ellos mismos, ya que esta actividad fue reprimida y declarada ilegítima por los profesionales del conocimiento, que se han apropiado de esta rareza con la que se ganan la vida. Por lo tanto, se trata de establecer nuevas relaciones de interacción productiva, no consumo pasivo. El objetivo es alcanzar una producción cognitiva conjunta mediante el crecimiento de las diferentes fuentes de conocimiento, disciplinarias y no disciplinarias, según formas apropiadas de asociación.

Se presentan dos investigaciones-acción-formación de este tipo. Una es con población en pobreza extrema: *Fertilización cruzada de conocimiento e ingeniería de alternancia socio-formativa* (Galvani). Se trata de una importante investigación-acción-formación europea de base social amplia y heterogénea. El autor colectivo, Grupo de investigación Cuarto Mundo-Universidad, está compuesto por 32 actores-autores de tres sub-grupos diferentes:

- Los universitarios representan el conocimiento teórico. Doce profesores-investigadores de ocho disciplinas: Derecho, Economía, Ciencias de la educación, Medicina, Física, Criminología, Historia y Sociología.
- Actores-autores de base son los custodios de conocimientos de la experiencia. Quince personas en luchas directas y cotidianas de supervivencia en una situación de pobreza extrema. Estas personas reciben el justo nombre de militantes.

- Cinco voluntarios permanentes del Movimiento *Aide à Toute Détresse* (Ayuda al desamparo, auxilio [actualmente All Together for Dignity]), ATD-Cuarto Mundo, que desarrollan conocimientos para la acción y la intervención.
- El objetivo del proyecto era doble: producir conocimiento común de lucha contra la pobreza extrema cruzando estos tres tipos de conocimiento, y con y por esta producción, construir una estrategia reproducible de asociación o triple alianza - académicos, profesionales, actores sociales.

Con la participación de todos, estos dos objetivos se han alcanzado. Un libro traducido al inglés y al español (Grupos de Investigación Cuarto Mundo-Universidad [T1, 2013] y Cuarto Mundo Colaborador [T2, 2013]) presenta esta estrategia llamada de crecimiento de saberes o de co-formación: Grupo de Investigación Cuarto Mundo-Universidad (1999).

La palabra “transdisciplinariedad” no ha sido adoptada por el Grupo-autor para describir esta investigación socio-interactiva casi ejemplar. Era demasiado extraña para los militantes, que no la entienden. Esta falta de comprensión es un indicador importante de los problemas lingüísticos a los que se enfrenta frontalmente todo proyecto transdisciplinar, de esta forma de base socio-interactiva. Cada grupo habla un idioma específico, más o menos extraño y ajeno a los demás. Comunicarse e interactuar requiere mucho tiempo de aprendizaje lingüístico común. Es un reto que explica en parte las dificultades de desarrollo de la transdisciplinariedad.

La segunda investigación da cuenta de la lenta larga marcha hacia la transdisciplinariedad a partir de un camino de la investigación-acción-formación socio-ecológica de diez años con pastores trashumantes de los Pirineos. Es una investigación doctoral, que fue publicada con el título: *Pastor trashumante en formación. Para una tradición de futuro* (Bachelart, 2002).

## **2.2. LA TRANSDISCIPLINARIEDAD REFLEXIVA**

Esta forma reflexiva desarrolla un trabajo metacognitivo de interrogación, principalmente metodológico, en el marco de pensamiento e interacción movilizados en la tendencia anterior. Cuando este desarrollo es posible, se construye una forma superior de lucidez por abstracción reflexiva y reflexionante (Piaget). Una conciencia cognitiva crítica (Paulo Freire) se construye simultáneamente a una aproximación metodológica transdisciplinaria transferible.

Se presentan cuatro investigaciones de este tipo: *Hacia la transdisciplinariedad* (Paul); *El imaginario y la transdisciplinariedad: entre lo universal y lo singular* (Paul); *El significado del significado* (Pineau) y *Alternancia tripolar y razón experiencial a la luz de la semiótica de Peirce* (Denoyel).

Pero podemos decir que esta forma de reflexión metodológica transdisciplinaria se alimenta en el campo de la educación de adultos de diversos temas emergentes: enfoques de ingenierías pedagógicas, formación y proyectos, enfoques de alternancia estudio/trabajo, enfoques que acompañamiento, reconocimiento del aprendizaje experiencial, y enfoques biográficos de

historias de vida o prácticas. Además, permiten explorar de forma sistemática problemas existenciales poco analizados por las aproximaciones disciplinares tradicionales. Por ejemplo, en la Facultad de Formación de profesorado y educación de la Universidad Autónoma de Madrid, dos tesis recientes ilustran el interés heurístico de esta formación reflexiva transdisciplinar para abrir campos de investigación: la de Jessica Cabrera (2012) sobre creatividad y la de Pablo Rodríguez Herrero (2012) sobre pedagogía de la muerte.

### **2.3. LA TRANSDISCIPLINARIEDAD PARADIGMÁTICA**

Esta forma, la más abstracta, incluye las investigaciones que trabajan las evoluciones e incluso la revolución, praxeológicas y metodológicas anteriores explicitando sus dimensiones epistemológicas y axiológicas de fondo. A menudo es en esta forma teórica máxima en la que pensamos cuando hablamos de investigación transdisciplinar. Es la más conocida por sus distinguidos autores, fundadores y sostenedores: Basarab Nicolescu y Edgar Morin, principalmente. En la UAM (España) es necesario señalar la investigación puntera en este campo de Agustín de la Herrán (2003) sobre la construcción de un paradigma que ha denominado “complejo-evolucionista”. Pero reducir la investigación transdisciplinar a esta singular y aguda forma epistemológica conlleva un significativo riesgo de escapada abstractiva, escondiéndose de las otras dos formas que la anclan. Distinguir la sin eliminar las otras hace justicia a la fuerza de cada forma y optimiza la sinergia deseable que ofrece esta tríada.

Cuatro estudios proporcionan ejemplos de lo que puede desarrollar esta transdisciplinariedad paradigmática: *Auto-formación y aproximación ternaria* (Pineau); *La auto-formación: una perspectiva transpersonal, transdisciplinar y transcultural* (Galvani); y *Sujeto, auto-formación, antropofórmación y nivel de realidad* (Paul).

En términos más generales, Basarab Nicolescu basa la transdisciplinariedad en tres pilares: complejidad, niveles de realidad y tercero-incluso. Según él, son el contrapunto a los tres principios básicos de la lógica aristotélica: la identidad, la no contradicción y tercero excluido (Nicolescu, 1996: 41-51). La transdisciplinariedad no se hace entonces mediante un acercamiento superficial. Es una verdadera revolución epistemológica. Edgar Morin, quien es uno de los principales pioneros, ha empleado más de treinta años para construir lo que él llama *El método*, expresión tomada en otro sentido al que utilizó Descartes. Está en seis volúmenes. El primero, denominado *El método 1: La Naturaleza de la Naturaleza* apareció en 1977. Luego *La vida de la vida* en 1980. *El conocimiento del conocimiento* en 1986; *Las ideas* en 1992; *La humanidad de la humanidad. La identidad humana* en 2001. Y, por último, el volumen 6, *Ética* en 2004. No podemos decir que se trata de una moda pasajera. Aporta el estudio de lo que él llama la complejidad, con tres grandes principios: los principios de recursividad, dialógico y hologramático (Morin, 1986: 98-102). En un estudio retrospectivo final, los despliega en siete:



sistémico, hologramático, retroactivo, recursivo, autonomía/dependencia, dialógico, reintroducción del conocimiento en todo conocimiento (Morin, Motta, Ciurana, 2003: 41-47).

Para mí, estos tres pilares y tres principios han resultado especialmente fructíferos para abandonar el paradigma pedagógico positivista de la educación y empezar a construir un paradigma de la formación humana con tantos aprendizajes como los que se deben tener en cuenta. Lo llamé antropofomation *en dos tiempos tres movimientos* [lo que en francés es literalmente eso pero también una expresión idiomática que significa “en un santiamén”] (Pineau, 2000).

Los dos tiempos son el de la formación experiencial y el de la capacitación formal para articular en alternancia. La primera modelización sistémica y dialéctica de estos dos tiempos se encuentra en el mito de la caverna de Platón. Platón es un ejemplo de los autores predisciplinarios que alimentan la transdisciplinariedad. Esto último tiene raíces históricas que se remontan mucho antes de la era disciplinaria relativamente reciente, ya que la institucionalización gradual de las disciplinas en el siglo XIX consagró la transición universitaria a la modernidad.

También enraízo la teoría de los tres movimientos en otro autor predisciplinar: Jean-Jacques Rousseau. Desde las primeras páginas de *Emilio o la educación*, Rousseau (1.<sup>a</sup> ed. 1762) revela claramente que lo que hace la educación tan compleja como la vida, es que depende de tres maestros: uno mismo, los demás y las cosas. Y, además, las lecciones de estos tres maestros no son solo diferentes sino a menudo contradictorias. Aproximar los aprendizajes adultos ha necesitado resaltar esta referencia tripolar, históricamente reprimida por el desarrollo moderno de la educación inicial de los padres y maestros. Feliz desarrollo que debe continuar, pero que ha hecho olvidar la importancia de otros dos polos para extender la educación a lo largo de la vida, que es diferente de una escuela a perpetuidad. También se construyen, con la ayuda de esta transdisciplinariedad postmoderna emergente, esta teoría de una formación tripolar con los tres conceptos de auto-formación, socio-formación en co-formación o hetero-formación y eco-formación o formación por entornos materiales. Con los “ismos” unicausales de las disciplinas, se reemplazaron todos estos prefijos para dar cuenta de los recorridos humanos tratando de dar forma y sentido a diferentes niveles de realidad, incluyendo terceros y paradojas.

- La auto-formación da cuenta del movimiento de subjetivación o personalización de la formación. Es construida paradójicamente con un enfoque ternario que no lo limita a un enfoque unitario o dualista (Pineau, Denoyel, Galvani).
- La eco-formación es parte de la toma de conciencia de la importancia del entorno en la educación. Importancia de las relaciones recíprocas para formar. Ello es debido a que el medio ambiente nos forma y deforma en lo que podemos formarlo y deformarlo. La eco-formación se construye poco a poco con la reinserción de un tercer material largo tiempo excluido (Bachelart).

- Por último, del polo social a menudo dominado por otros en posiciones de poder, como heteroformadores/deformadores, se separa el concepto de co-formación para dar cuenta de la acción formativa de los/las pares –amigo(a)s, camaradas...– o las relaciones de paridad construidas con y más allá de las diferencias de posiciones. La investigación-acción-formación con el Grupo de investigación Cuarto Mundo-Universidad (Galvani) trabajó especialmente la ingeniería “dialógica”, colectiva y de colaboración de construcción de cruces de conocimiento que se convierten en co-productores.

### **3. La producción de conocimiento en las aulas... poniéndose en contacto con las experiencias personales**

Para trabajar esta tercera parte de la producción de conocimiento en las aulas propuesta por el título, voy a utilizar un logro que se encuentra en la prolongación de las dos primeras corrientes que caracterizan lo que se ha llamado la escuela de Tours: la formación por producción de conocimientos y de consumo de asignaturas; y la alternancia estudio/trabajo.

Este logro está en consonancia con el programa Cuarto Mundo-Universidad. Conciernen a los voluntarios de este movimiento, los dinamizadores/formadores en interacción directa con la gente que vive en situación de pobreza extrema. Minoritarios en el programa, los voluntarios sentían con razón que su conocimiento de la acción no se había tenido suficientemente en cuenta. Habían sido arrinconados por el enfrentamiento más espectacular entre los conocimientos teóricos de los universitarios y la experiencia de las personas en los extremos de la vida social. Un proyecto de investigación-formación de dos años, mediante producciones de conocimiento y alternancia estudio/trabajo se diseñó con ellos en 2006-2008.

#### **3.1. UN GRADO ORIENTADO A UNA TRIPLE PRODUCCIÓN: DE CONOCIMIENTOS, DE UNA OBRA Y DE SÍ MISMO**

Este proyecto corresponde a un Diploma Universitario de Estudios de las prácticas sociales (DUEPS) que conduce a un primer año de máster (Bac +4). Se llevó a cabo en seis sesiones de dos días por año. Puso en marcha siete métodos de enseñanza: presentación de proyectos personales, intervenciones metodológicas, intervenciones temáticas, enfoques reflexivos, acompañamiento en la distancia (*médiactif*), acompañamiento logístico y grupos fuera de sesiones presenciales. Fue co-organizado en colaboración con un profesor universitario y líder del movimiento. Asistieron 12 adultos, 5 hombres, 7 mujeres, con un promedio de 45 años de edad.

Estos 45 años de edad media ponen la reanudación de los estudios universitarios en una temporalidad cargada, hacia la mitad de la vida. La riqueza de experiencias tropieza con las asperezas de la reanudación de la educación formal. Los recuerdos escolares no siempre son los mejores. Los hábitos de los consumidores de asignaturas más o menos pasivamente soportadas se

deconstruyen para convertirse en productores no solo de conocimientos socializables, sino también de una obra personal e incluso de sí mismos. Ambiciosos, los DUEPS persiguen esa triple producción, conocimiento, obra personal y de sí mismos. Se quieren construir actores sociales, y también autores personales. ¿Cómo alcanzar este desafío antropofomador en dos años?

En primer lugar por el reparto de la producción progresiva de conocimiento a lo largo de dos años. Porque en realidad se trata de aprender a escribir una investigación transformadora del conocimiento experiencial vivido en un conocimiento comunicable y defendible científicamente. Desde escribir una frase sencilla que marca una dirección de una idea de proyecto, en la primera sesión, a la defensa de una tesis de 150 páginas al final de dos años. En la segunda sesión, una página que explica los grandes elementos de la transformación de la idea en proyecto de investigación: qué, con quién y cómo. Página que se despliega en veinte en las sesiones tercera y cuarta, con un título y un subtítulo. El segundo año se inicia con la presentación de un texto de 40 páginas resumen de lecturas y datos recogidos. Y la última sesión trabaja el dossier de 150 páginas. Funciona como cooperativa de producción, donde la auto-formación se alimenta de los otros en co-formación mediante la presentación periódica de proyectos personales. También como hetero-formación por intervenciones metodológicas y temáticas formales de tres horas de profesores-investigadores, de acuerdo a las necesidades y demandas que han aparecido. La apertura de un sitio web para el grupo permitió un acompañamiento a distancia. Un acompañamiento logístico ayudó a abordar las cuestiones de organización. Algunos grupos fuera de sesiones presenciales también ayudaron a superar momentos críticos.

### **3.2. ABRIR LA REFLEXIÓN DE LOS ACTORES**

Son los enfoques llamados reflexivos lo que nos gustaría comentar ahora. Este es el medio más original y nuevo. El giro reflexivo se produjo en los años noventa (Schön, 1992). No es que no se hubiera pensado en ello antes, pero sin reflejar suficientemente esta reflexión, sin abstracción reflexiva o reflexionante diría Piaget. “Nuestra abjuración de la reflexión es el positivismo” analiza largamente Habermas en *Conocimiento e interés* (1976: 32). Esta abjuración tiende a considerar a los actores sociales como cosas, o algo más, como idiotas culturales. De hecho, les ha desposeído del ejercicio legítimo de esta actividad bio-cognitiva clave, clave de un profesionalismo complejo (Perrenoud, 2001), pero también es clave para una autonomía o empoderamiento social y personal. “El puente de la reflexión permite pasar de un punto de anclaje a un punto de vista” desarrolla Nicole Lapierre (2004: 34). O pasar de la calle al balcón por utilizar una metáfora habitual en el DUEPS.

La introducción del giro reflexivo en las formaciones del Departamento de Ciencias de la educación y la formación tienen lugar en la segunda generación de formadores-investigadores del DUEPS (Guillaumin, Pesce, Denoyel, 2009). El DUEPS desarrolla principalmente los tipos de investigación-acción participativa implicante y con *fuerte uso existencial del yo*, dos tipos de investigación mencionada en conclusión por Schön (1991: 522). Son particularmente relevantes

para construir el campo todavía emergente del aprendizaje durante toda la vida en todas las edades y en todos los ámbitos de la vida. Estos tipos de investigación requieren articular y diferenciar tres niveles de realidad: un anclaje en una determinada situación socio-personal, un despegue en la esfera cognitiva y la construcción de sentido existencial. Tres niveles entrelazados en la vida cotidiana para desmadejar, identificar y combinar en una formación para la investigación en problemas de acción. Así que este tipo de investigaciones es muy aleccionador, en todas sus fases y en todos los niveles de la realidad.

Desde su creación, para llevar a cabo la idea de un proyecto de investigación enraizado en el camino de la gente, el DUEPS utiliza la autobiografía razonada (Desroches, 1990). Esta metodología emergente que se utiliza en la formación en Montreal bajo el nombre de historia de vida como método de investigación fue la que provocó mi venida a Tours. En su clasificación de los métodos de reflexión sobre la práctica, Pascal Galvani sitúa la metodología de las historias de vida en el nivel simbólico de la construcción del sentido existencial (Pineau, 2009: 29). Así que desde el principio, el DUEPS utiliza la metodología reflexiva. Pero sin ese nombre. Solo recientemente se toma conciencia de su pertenencia a volver reflexivo el despertar de un nuevo día.

Esta llamada a este retorno reflexivo sobre lo que se hizo en la vida para aislar una idea de proyecto, pone en marcha una temporalidad existencial cargada y de larga duración. Su tratamiento, en manos de los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, toma su tiempo. De ahí el surgimiento de una nueva metodología específica: los enfoques reflexivos. Temporalmente quiere decir que en cada sesión se propone y experimenta una manera reflexiva para un día o medio día. Este fue el caso en todas las sesiones del primer año, pero no en el segundo. Como si la construcción progresiva del proyecto de investigación moviera lentamente el propósito y métodos de reflexión: del análisis de las prácticas a la metodología de producción de conocimiento.

### **3.2.1. El Grupo de Análisis Pragmático (GAP)**

El primer enfoque reflexivo elegido voluntariamente para apoyar el acercamiento de los estudiantes a sus problemas prácticos, al abrir un nuevo espacio para la reflexión conducente a la creación y el trabajo de la idea del proyecto de investigación, fue el del Grupo de Análisis Pragmático de Noël Denoyel. El objeto de análisis propuesto no es toda su vida, sino las prácticas cercanas que están planteando problemas. Por otra parte, la identificación y análisis de una práctica problemática, movilizándolo a su vez y alternativamente a cada uno y al grupo. Así, se puso en acción y escena la auto-reflexión de cada persona, la co-reflexión entre pares y la hetero-reflexión de los ayudantes conduciendo y descodificando lo que sucede. Cruces reflexivos que desbloquean la a menudo oxidada llave de la reflexión, y la retoman para girarla re-legitimando su uso.

Como por azar, la práctica-problema principal retenida mayoritariamente por el grupo fue la práctica de la escritura. Su análisis individual y colectivo constituyó la operación reflexiva de la sesión siguiente. El GAP permitió vínculos auto-reflexivos, co-reflexivos y hetero-reflexivos entre experiencias prácticas próximas de escritura y las formalizaciones de la escritura futuras. Explorando y tomando conciencia de las competencias de acción e interacción práctica, el GAP trabaja el nivel fundamental pragmático de auto-eficacia sin la cual nada se puede construir.

### **3.2.2. La explicitación biográfica**

El método siguiente de la tercera sesión en enero, donde las 20 páginas de planeación del proyecto estaban escritas, fue la explicitación biográfica con Francis Lesourd (2008). La explicitación biográfica es una metodología aplicando entrevistas de explicitación de un acontecimiento biográfico considerado importante por una razón u otra. Se trata de un acontecimiento cardinal fundante cuyo significado es tan concentrado que solo se puede desplegar y tomar conciencia de él poco a poco. “A menudo ocurre el reconocimiento del evento cardinal como aquel para el cual se debe tomar partido y en el que se debe estar firme” (Dupuis, 1990: 148). Francis Lesourd lo analiza como una epifanía que re-orquestra el tiempo. La explicitación biográfica puede acompañar y complementar útilmente la historia de la vida para construir el sentido existencial. Se sitúa a este mismo nivel simbólico de la construcción de significado.

### **3.2.3. El práctico-reflexivo de Schön**

En marzo, Bruno Tardieu se hace presente como actor/autor de primera línea, el primer encuentro entre Donald Schön y el movimiento ATD-Qmonde en Estados Unidos con motivo de una investigación de historias de éxito con doce socios en la lucha contra la pobreza. El subtítulo del libro *Artisanos de la democracia* (Rosenfeld, Tardieu, 1998) que da cuenta de ello es elocuente: *Del “impasse” a la reciprocidad: cómo forjar una alianza entre los más pobres y la sociedad*. En un posfacio, Schön pone de manifiesto la “resistencia a teorizar” de los miembros del Movimiento. Esta resistencia les confronta individual y colectivamente al siguiente dilema:

“Por una parte, la afirmación ‘debo conocer y conozco’, porque este conocimiento es una herramienta indispensable...

Por otro lado, la declaración ‘No sé, hay otros que saben y deben mantener el control de este conocimiento’” (1998: 292).

### **3.2.4. La expresión artística**

Es por ello que, para superar esta resistencia, tiene sentido en nuestra opinión en la exploración de métodos reflexivos una intervención artística “que involucra el cuerpo, la intuición, la sensibilidad, la creatividad, la relación, que busca la persona en su totalidad y cambia la relación con uno mismo, el otro y el tiempo”. Así, Elizabeth Toulet presenta una jornada de *Arte y educación* en mayo de 2007. La

puesta en escena teatral permite expresar emociones y significados múltiples: reflexiona exteriormente en los movimientos visibles y audibles de sentido íntimo que se reflejan individual y colectivamente, más o menos conscientemente. La reciente tesis doctoral con mención europea en Barcelona de Appoline Torregrosa, bajo la dirección del profesor Fernando Hernández, explicita perfectamente los vínculos entre la experiencia artística y la formación, “en los intersticios de la educación” (Torregrosa, 2012). En los ámbitos de la educación artística y profesional, la contribución de la experiencia práctica es mucho más importante que los aprendizajes escolares formales clásicos. Pero la importancia de una formación a través de la experiencia práctica queda en claroscuro, como una contribución global indiferenciada, un “clima”, una atmósfera cognitiva, porque este cuerpo a cuerpo experiencial se encuentra en los límites de las materias académicas y de la materia prima, de cada persona y grupo social que representa una clase. La experiencia, tanto artística como profesional, inicia un aprendizaje bio-cognitivo personal que sigue siendo una alianza todavía impensable en gran parte de la enseñanza de materias académicas tradicionales. Es por lo que, para pensarlo, aparece, “en los intersticios de la educación”, el concepto de formación, de puesto en forma y dotado de sentido de una materia prima bruta que tiene muchas posibilidades de ello.

### **3.2.5. El reconocimiento**

El segundo año no movilizó sistemáticamente prácticas reflexivas. Solo se acerca a ello el trabajo sobre el reconocimiento, según Honneth como una extensión de Habermas. Esta ausencia muestra un desplazamiento del objeto que centra las reflexiones: no es la práctica de analizar para extraer de ello el objeto/objetivo de la investigación, es el proyecto de investigación diseñado por hacer. La reflexión analítica ha cumplido con su papel de desadherencia situacional, de corte y pase de un punto de anclaje a puntos de vista. Ocurre un despegue cognitivo, que se proyecta a otro estadio más complejo de la noosfera, diría Morin, con nuevos elementos más variados para recoger, con nuevos medios. Es el aprendizaje laborioso de estas nuevas formas de “recogida” que moviliza la auto-, co-, hetero- e incluso eco-reflexión. Estas últimas son movilizadas por la gestión de las relaciones entre lo conceptual y lo experimental. En el aprendizaje de esta gestión, la triangulación de los intereses de conocimiento de Habermas parece haber iluminado la reflexión. Los voluntarios se reconocen más persiguiendo el interés de emancipación que el de instrumentación o incluso el de comunicación.

## **4. Conclusión: las fronteras de la enseñanza, lugar estratégico de investigación-formación**

Los tres componentes de esta aportación están más relacionados de lo que parece a primera vista. Ya no podemos enseñar solo a partir del cielo de las ideas y de los laboratorios de investigación. Las fronteras agrietadas de los centros formativos imponen nuevos problemas, nuevos públicos, nuevas formas de trabajar. En las fronteras de la educación formal, también

inestables, se infiltran los nuevos alumnos cada vez menos disciplinados con nuevas formas de trabajo, nuevas experiencias, nuevas necesidades socio-profesionales e incluso edades diferentes, adolescentes y también adultos y personas mayores. Esta educación formal que fue vista como final, preparación de una vez para toda la vida adulta, se ve ahora como inicial, abierta a la formación continua, que trata de lo que se denomina la doble revolución, cultural y técnica, del aprendizaje. Esta apertura problematiza los puntos de unión/separación entre la educación inicial, formación y aprendizaje permanente. Hace de las fronteras de la educación, como se ha podido ver, lugares estratégicos de investigación y formación.

La mirada sobre mi viaje socio-profesional ha sido un ejemplo para concretar las rutas transfronterizas de la formación continua que se nos impone, a los enseñantes-investigadores formadores, con esta inestabilidad de los límites de la educación: la redefinición de las funciones entre enseñanza, acompañamiento, dinamización, formación e intervención, por la búsqueda de nuevas alianzas con la acción, los actores, tiempo, espacio, instituciones... de movilidad profesional, nacional, internacional con incluso migraciones alternantes entre países y continentes. Estos movimientos sociales efervescentes van más allá de nosotros. Se entremezclan los movimientos de la deconstrucción de la antigua modernidad y la reconstrucción de lo que podríamos llamar postmodernidad. Para no ser un mero juguete de ello, se forjan, hemos visto, nuevos puntos de referencia conceptual. Las nuevas teorías de la formación revisitan y actualizan referencias educativas antiguas, pre-disciplinares, y las reactualizan con novedades post-disciplinares. Se ha propuesto una teoría de la formación en dos tiempos y tres movimientos, que se alimenta principalmente del paradigma transdisciplinar.

De ahí la apertura del obturador transdisciplinar, a partir de su forma socio-interactiva de base. Este no es el más publicitado en la esfera puramente intelectual, pero olvidarlo es correr el riesgo de perderse en volutas conceptuales cuyo significado no es evidente. Si bien este arraigo social es quizás su forma más prometedora, mediante la vinculación a mundos vividos. Los actores sociales no son idiotas culturales. Son fuentes privilegiadas de conocimiento. Es la reintroducción de esta fuente que apunta implícitamente a lo “trans”. Y es particularmente valioso para revitalizar las renovaciones conceptuales que con toda su sabiduría siguen siendo puramente virtuales, ya que no pasaron la prueba experimental de lo real. Para sobrevivir en esta modernidad “à bout de soufflé” los actores sociales desarrollan al calor de sus acciones investigaciones existenciales y experienciales únicas. La investigación-acción de auto-formación, co-formación y eco-formation. Aprenden de forma voluntaria o involuntaria, en todas las edades y en todos los sectores. El aprendizaje todo terreno, también subterráneos, a menudo infra-lingüísticos, casi sin tocar la conciencia. De ahí la necesidad de aclarar y ampliar su potencial bio-cognitivo, injertar las otras dos formas de la transdisciplinariedad, reflexivas y paradigmáticas.

La tercera parte muestra un ejemplo de injerto entre el conocimiento experiencial y reflexiones formales en el aula. No es automático. Nuevas ingenierías de alternancia reflexiva están para co-construcción que las aulas se conviertan en lugares de producción y no de simple consumo de conocimiento. Pero también para desarrollar el ingenio, la generosidad y, por decirlo todo, el genio humano. Esto es lo que nos deseo a todos.

## Referencias

- ABELS-EBER, CH. (2010): *Gaston Pineau: Trajet d'un forgeron de la formation. Regards croisés de compagnes et compagnons de route*. Paris: L'Harmattan.
- CABRERA, J. (2011): *Creatividad, consciencia y complejidad: una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación, Tesis doctoral, mención europea*. Madrid: Facultad de Formación de profesorado y educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- CARRÉ, PH. Y CASPAR, P. (coord.) (2010): *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- DESROCHE, H. (1990): *Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Éditions Ouvrières.
- DUPUIS, P. A. (1990): *Éduquer: une longue histoire. Recherche sur l'espace et le temps de l'éducation*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- GUILLAUMIN, C.; PESCE, S., Y DENOYEL, N. (2009): *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris: L'Harmattan.
- GRUPE DE RECHERCHE QUART MONDE/UNIVERSITE (1999): *Le croisement des savoirs. Quand le Quart-Monde et l'Université pensent ensemble*. Paris: Éditions de l'Atelier-Quart Monde.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN CUARTO MUNDO-UNIVERSIDAD Y CUARTO MUNDO COLABORADOR (2013): *Estudio sobre la pobreza. El cruce de saberes y de prácticas. Cuando personas en situación de pobreza y universitarios y profesionales piensan y se forman juntos*, tomos 1 y 2. Madrid: Editorial Popular.
- HABERMAS, J. (1968/1976): *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- HERRÁN, A. DE LA (2003): "El nuevo «paradigma» complejo-evolucionista", *Revista Complutense de Educación*, 14 (2): 499-562.
- LAPIERRE, N. (2004): *Pensons ailleurs*. Paris: Stock.
- LESOURD, F. (2008): *L'homme en transition*. Paris: Anthropos.
- MORIN, E. (1986): *La Méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Le Seuil.
- MORIN, E.; MOTTA, R., Y CIURANA, E. (2003): *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude*. Paris: Balland.
- NICOLESCU, B. (1996): *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco: Éd. Du Rocher.
- PAUL, P. Y PINEAU, G. (coords.) (2005): *Transdisciplinarité et formation*. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (2001): *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.



- PINEAU, G. (2009): “Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif”, en C. GUILLAUMIN, S. PESCE Y DENOYEL, N. (2009), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris: L’Harmattan, p. 19-37.
- PINEAU, G. (1980): *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d’éducation permanente*. Montréal: Sciences et culture.
- PINEAU, G. (2000): *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- PINEAU, G. (2005): “Emergencia de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar”, *Saude y Sociedad*, 14 (3): 102-110.
- PINEAU, G. (2007): “Estrategias universitarias de investigación transdisciplinaria en formación”, en TORRE, S. DE LA, *Transdisciplinarietà y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Universitat, p. 45-62.
- PINEAU, G. Y MARIE-MICHELE (2012): *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Téraèdre.
- RODRÍGUEZ HERRERO, P. (2012): *Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativa, Tesis doctoral*. Madrid: Facultad de Formación de profesorado y educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- ROSENFELD, J. M. Y TARDIEU, B. (1998): *Artisans de Démocratie. De l’impasse à la réciprocité: comment forger l’alliance entre les plus démunis et la société?* Paris: Les éditions de l’atelier/Éditions Quart Monde.
- ROUSSEAU, E. (1966) [1762]: *Émile ou De l’éducation*. Paris: Flammarion.
- SCHÖN, D. (1991): *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques.
- TORRE, S. DE LA (coord.) (2007): *Transdisciplinarietà y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Universitat.
- TORREGROSA, A. (2012): *Aux interstices de l’éducation: climatosophie de l’expérience artistique à partir de la relation professeur-élève, Thèse*. Barcelona: Faculté des Beaux Arts- Université de Barcelone.

# Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde una perspectiva transdisciplinar

Fernando Hernández-Hernández

*Universitat de Barcelona*

## Introducción

Esta reflexión parte de la necesidad de pensar cómo afrontar la relación pedagógica en la docencia universitaria para responder al mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo (un mundo VICA) al que nos enfrentamos estudiantes y docentes. Frente a esta necesidad, adoptar un talante transdisciplinar puede ser una alternativa para afrontar este desafío, en la medida en que, como ahora veremos, permite concebir el aprender como un proceso de indagación, en el que se relacionan diferentes campos de conocimiento y de saberes y vincularlos con la comprensión y la praxis de problemas reales. En los que no se separa quien conoce de lo que se conoce y/o se trata de comprender.

## 1. La transdisciplinariedad como conocimiento de sí y del mundo en relación

Influenciado por el pensamiento de Edgar Morin (1981) y su invitación a poner el saber en ciclo, en lugar de seguir enciclopediando –como plantea la organización de los grados en la universidad–, escribí en 1988 un artículo que fue el antecedente de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT). Me refiero a *La globalización mediante proyectos de trabajo*. En este artículo planteaba, influenciado por mi trabajo de tesis doctoral en torno a la Psicología ecológica –y el pensamiento sistémico– y como resultado de la reflexión sobre las experiencias pedagógicas como docente y asesor, la necesidad de favorecer en los estudiantes “un sentido del aprendizaje que ha de ser relacional si se propone aproximarse a la complejidad del conocimiento”.

Sin saberlo entonces, lo que planteaba Morin y lo que yo intuí como un desafío para llevar a la escuela entonces, y ahora a la universidad, es que son los problemas “los que reclaman la convergencia de conocimientos y no la obligatoriedad de un programa de curso” o el contenido de un manual especializado. Lo que no sabía, como luego descubrí con Gaston Pineau (2010), es que esa propuesta de globalización se adhería a un enfoque transdisciplinar, que formaba parte de un movimiento en la investigación en torno a las relaciones entre las disciplinas, que se había ido fraguando desde los años ochenta del siglo XX. Un movimiento que plantea que hay fuentes de saber que no están obligatoriamente en las disciplinas y que cada

persona puede ser una fuente de saber. Por eso la transdisciplinariedad no habría que considerarla como una moda, sino que se sitúa en un proceso histórico de largo recorrido.

Señalado el punto de partida, paso a realizar una distinción necesaria. Un enfoque transdisciplinar se diferencia de uno multidisciplinar en que este pone el énfasis en la yuxtaposición entre las disciplinas o los conocimientos, pero sin establecer interacción entre ellos. En el caso de que se planteen interacciones podemos entonces hablar de interdisciplinariedad. Es solo cuando se establecen relaciones recíprocas, cuando se piensa e indaga en red, cuando tiene sentido utilizar el prefijo “trans” que significa, como nos dice Pineau, “dentro, a través y más allá. Entonces se ve cómo el movimiento nace. No está fijo. Se está en movimiento”.

Desde esta perspectiva, si miramos libres de prejuicios gremiales a la práctica de la investigación en las ciencias (experimentales y sociales) y en las tecnologías se observa que en estas tres décadas se ha ido configurando una creciente aproximación transdisciplinar a la hora de organizar grupos y proyectos de investigación. En este marco, la transdisciplinariedad se caracteriza por la formulación explícita de una terminología compartida y una metodología común que trasciende a las disciplinas. Desde esta actitud, la cooperación entre investigadores consiste en trabajar diferentes temas, pero dentro de un marco común que es planteado por las disciplinas implicadas en la investigación y reclamado por la complejidad de los problemas que se estudian. La transdisciplinariedad representa, entonces, la visión de que la investigación se basa en un marco de comprensión teórico compartido y de una interpretación recíproca de las epistemologías disciplinares.

Así, lo que en principio fue un programa de investigación, que incluso podemos detectar en la teoría del actor en red, o en los planteamientos sobre el pensamiento complejo, ha llegado como recoge Lola Jurado (2010) a “una forma de concebir, analizar y actuar en la realidad que nos rodea, religando el conocimiento y la experiencia a la vida. Desde dicha concepción, se trata de dar respuestas a las problemáticas sociales que requieren diversas praxis, integrando una visión más amplia y global de la relación ‘humanidad-naturaleza’, más allá de considerar que las disciplinas que estudian dicha relación sean separadas por métodos específicos, o más allá de pretender la unificación de ciencias en un pseudosincretismo uniformizante”. Vale la pena volver a leer esta frase para recoger el sentido de “religar” conocimiento, experiencia y praxis que nos regala como base de un enfoque transdisciplinar.

Enfoque que se puede vincular además, con lo que se ha venido a denominar como el modo 2 de conocimiento (Nowotny, Scott y Gibbons, 2010). Que es aquel que se genera en un contexto de aplicación y de implicación. Tiene un carácter transdisciplinar (basado en las relaciones recíprocas y no subordinadas de las disciplinas) y se proyecta tanto en los marcos teóricos como en las prácticas sociales. Se refiere a un conocimiento incorporado en las personas –no solo codificado en las publicaciones. Que desvela la heterogeneidad de los actores

del conocimiento— que trascienden a los productores, a los usuarios, etc. En el modo 2, la razón reside en las colectividades más que en los sujetos individuales. No es una formulación teórica, sino que tiene su expresión en términos prácticos en las organizaciones —como los grupos de investigación—.

Para problematizar la organización de la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria desde este modo de conocer y de generar conocimiento es necesario tener en cuenta lo que plantea el colectivo *Espai en blanc*:

“romper con toda una serie de dualidades paralizantes: dentro/fuera de la academia; teoría/práctica; sujeto/objeto. En otras palabras, nosotros no nos ponemos fuera porque no hay afuera, intentamos pensar la teoría ya como una práctica, y quisiéramos romper también con la idea de un sujeto que piensa unos objetos de conocimiento y unos espectadores que escuchan. (...) Para así poder pensar lo que nos pasa, lo que pasa” (Garcés y López Petit, 2012: 135).

Estamos pues ante una concepción, unos modos de estar y de ser, en los que confluyen e interactúan, de una manera relacional y extensa, quienes conocen con el proceso de indagación sobre las fuentes y modos de conocer. Esta vinculación se promueve con la finalidad no solo de expandir las formas de indagación y comprensión, sino de intervenir en la realidad para transformarla.

## **2. Llevar la transdisciplinariedad a la universidad**

Lo que se deriva de llevar esta concepción de la transdisciplinariedad sobre la experiencia relacional de conocer(se) es que aprender en la universidad adquiere un nuevo sentido: involucrarse de manera apasionada en el proceso de aprender-conocer-saber. Para afrontarlo no solo se requiere voluntad política, sino algo más radical: romper la lógica del pensar direccional, fragmentario y reproductivo y quebrar la naturalizada creencia de que la educación escolar no puede ser pensada más allá del pensamiento único dominante.

Se trataría entonces de pasar de transmitir y reproducir información (que se puede encontrar en Google) a abrirse a un proceso de conocer. En el que la información se interroga, se contextualiza y se pone en relación. Para, en un proceso relacional, llegar a constituir experiencias de saber en las que quien aprende se siente involucrado con lo que aprende. Porque tiene que ver con él o con ella y su necesidad de dar sentido al mundo, a su relación con los otros y consigo mismo. Para ello es necesario transitar desde una información declarativa a procesos de indagación en torno a problemas relacionados con situaciones de la vida real que requieren conocimientos disciplinares, pero también de fuera de las disciplinas: por ejemplo, de la experiencia y la memoria de los actores que intervienen en los procesos a los que nos acercamos. Se puede favorecer este modo de conocer cuando se promueven circunstancias (el profesor se convierte entonces en un “creador de circunstancias” que reclamaba Ferdinand

Deligny) en las que se experimenta el aprender estableciendo relaciones, nexos entre quienes aprenden, aquello sobre lo se indaga y los modos de constituirse en sujetos de saber.

### 3. Una oportunidad que se abre

Toca ahora comenzar a ensayar cómo concretar esta posibilidad en las actuales estructuras organizativas de las universidades y en las referencias identitarias de los docentes (que se representan a sí mismos como profesores de una disciplina o de un campo de conocimientos). Pero vale la pena asumir el desafío que supone poder construir proyectos transdisciplinares para la emancipación y el pensamiento crítico en un mundo repleto de contradicciones. Un mundo en el que el desorden puede ser contemplado como síntoma de cambio y la duda como estrategia de reflexión para seguir aprendiendo.

### Referencias

- GARCÉS, M. Y LÓPEZ PETIT, S. (2012): “Reinventado Espai en blanc”, en A. RIBAS LOZANO, M. GARCÍA-GONZÁLEZ, A. ÁLVAREZ VINGUER Y A. ORTEGA SANTOS (eds.), *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento*. Granada: Universidad de Granada, p. 133-152.
- HERNÁNDEZ, F. (1988): “La globalización mediante proyectos de trabajo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 155: 54-59.
- JURADO, L. (2010): “Meta-Transdisciplinariedad y educación”, *Rizoma freireano*, 6 (en línea) <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/rizoma-freireano-6-meta-transdisciplinariedad-y-educacion> (consulta 1 junio 2013).
- MORIN, E. (1981): *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- PINEAU, G. (2010): “Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad”, *Rizoma freireano*, 6 (en línea) <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/estrategia-universitaria-para-la-transdisciplinariedad-y-la-complejidad--gaston-pineau> (consulta 1 junio 2013).
- NOWOTNY, H.; SCOTT, P., Y GIBBONS, M. (2001): *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

# ¿Una transdisciplinariedad inmadura?

## Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica)

Agustín de la Herrán Gascón

*Universidad Autónoma de Madrid*

### **Introducción: una introducción a la ignorancia**

En la defensa de la tesis doctoral “La madurez personal como base del desarrollo profesional del docente”, de M. del S. Ramírez Vallejo, de 2011, la ya doctora aludió a la “inmadurez personal del profesorado”. Un miembro del tribunal cuestionó esa parte de la tesis y el discurso de la doctoranda, diciendo: “El de la inmadurez es un tema delicado. Porque ¿quiénes somos nosotros para decir si un profesor es o no es inmaduro?”. Por su relación con lo que queremos exponer, quiero retomar este hilo para iniciar esta introducción.

Seamos sinceros: lo normal en la investigación universitaria –al menos, en general y en España– no es la búsqueda o la aceptación de la apertura, sino la búsqueda de correspondencias directas (traslaciones y asimilaciones) entre lo percibido y lo existente, léase normalidad o tradición epistemológicas. Es entonces cuando se considera que la contribución está “fundamentada”. Por eso, en Pedagogía o en Didáctica, un tema como la “inmadurez personal del profesorado” dentro del tópico “desarrollo profesional del docente” choca, por su relativa novedad o dificultad de reconocimiento directo desde los esquemas preexistentes de estas disciplinas y a sus corpus (“literatura científica”), aunque su impulsivo cuestionamiento las contradiga en la forma y en el fondo. Este hábito conservador, convergente u ortodoxo y su consecuente dificultad de aprendizaje es propio de la ciencia en general, pero además es extensible a cualquier ámbito de la vida humana construido por la razón (por ejemplo, cultura, política, religión, ocio, valores, autoconocimiento, etc.).

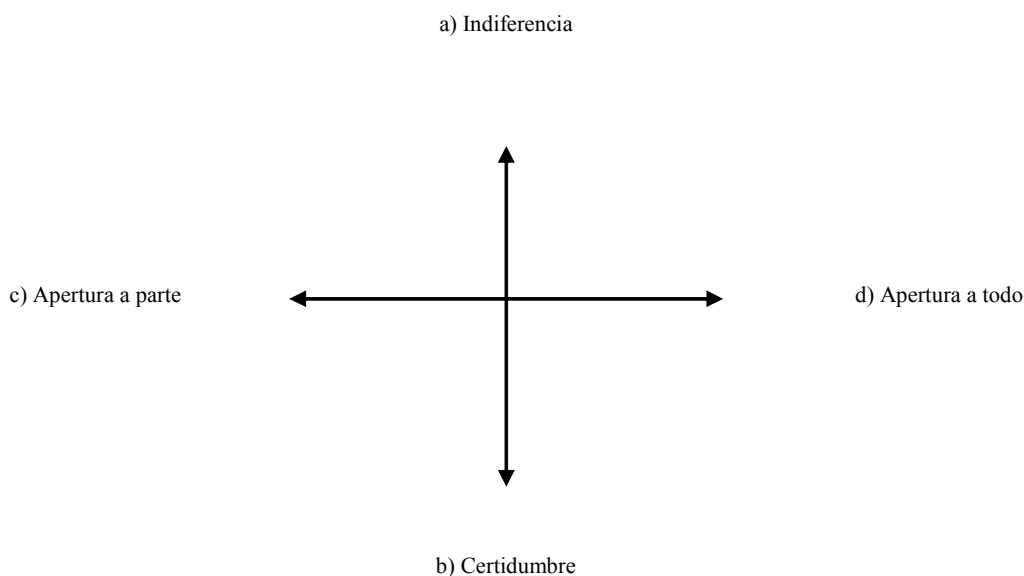
¿Que “quiénes somos nosotros...”? Si por “nosotros” se entiende “investigadores”, sobre todo deberíamos comprendernos como conocedores relativos o ignorantes conscientes. O sea, como personas que deberían saber que, porque algo conocen, apenas conocen nada. (Esto lo expresaron magistralmente Newton: “Lo que sabemos es una gota de agua; lo que ignoramos es el océano”, o Edison: “No sabemos ni un cienmillonésimo de nada”) Este es, aproximadamente, el estado de la cuestión. Ahora bien, en tanto que científicos, nuestro objeto de estudio es la realidad que nos compete, cuyo contexto social es una sociedad inmadura, adolescente que responde a las características del estadio preoperatorio piagetiano (Herrán, 2008). Pudiendo

formar parte y contribuir a ello, quién puede negar que la madurez o la inmadurez personal y docente son factores del desarrollo profesional del docente y de la enseñanza relacionados con su formación y con lo que estamos construyendo?

De las anteriores observaciones deducimos la existencia de cuatro clases básicas de ignorantes e ignorancias generales (polivalentes), aplicables por tanto al campo de las disciplinas en cuestión:

- Los *indiferentes*, que bien temporal o permanentemente aplican su desconocimiento a determinadas parcelas o al todo.
- Los *seguros, inequívocos* o aquietados, normalmente identificados con un cuerpo doctrinal interno o externo, personal o intersubjetivo, que ofrece respuestas en el contexto de un programa mental compartido o avalado.
- Los *polarizados*, solo especializados o abiertos solo al conocimiento de una parcela de la realidad.
- Los *abiertos* al conocimiento de toda la realidad desde su acervo (figura 1).

**Figura 1. Algunas orientaciones del conocimiento o modalidades de ignorancia en el campo de la conciencia ordinaria**



Fuente: elaboración propia.

Las clases *c* y *d* suelen ser aquellas cuya conciencia de ignorancia es mayor. De ahí su mayor apertura. Pudiera pensarse que el grupo mencionado en último lugar –el de los “abiertos a todo”– es el que naturalmente entroncaría con la transdisciplinariedad. Pero, como se verá más adelante, pudiera no ser así. Para entrever esta posibilidad vamos a intentar definir evidencias menos tangibles que, sin embargo, condicionan la percepción de la realidad, en tanto que

factores (o submúltiplos) de ella, aunque en cada agente esos factores puedan estar elevados a potencias variables.

En primer lugar, nos podemos detener en el esquema anterior, que puede ser más falso que certero. Todos los esquemas y diagramas que pretenden representar una realidad son duales. O sea, son simultáneamente tan válidos o verdaderos como imprecisos o falsos. La figura 1 no es una excepción. Por ejemplo, es solo bidimensional, plana, no expresa que existen grados, no nomina el resultado de las interrelaciones entre las clases apuntadas, no expresa que se puede pertenecer a dos o más grupos a la vez, no señala que en cada clase se pueden dar las demás, que todas se pueden contener a todas, etc. Sin embargo, “como la razón humana es muy niña y necesita apoyos” (F. E. González Jiménez), nos puede servir como base constructiva, de modo similar a las primeras fibras que los pájaros utilizan para construir nidos, a la postre consistentes.

De la figura 1, los grupos parcial o totalmente abiertos (*c* y *d*) parecen apuntar a disposiciones más formativas, elaboradas o complejas del conocimiento que los de las clases representadas en el eje vertical, menos abiertas al conocimiento. Pareciera que su comprensión de la ignorancia es más compleja que la de los indiferentes, que no quieren querer saber, o que la de los adoctrinados, que creen que saben que saben ahormados en su identificación con uno o más sistema de ideas y creencias, y desde la convicción de que su verdad (subjética y/o intersubjética) es la real (objetiva) y la mejor, por lo que son los demás quienes se encuentran en el error o en una opción peor.

¿Por qué más formativas, elaboradas o complejas? Porque, en principio, su orientación del conocimiento está más saturada de apertura, de inquietud, de duda (Herrán, 1998), de humildad y de potencial coherencia (Herrán, 2011b), y por tanto de rigor y de mayor comprensión potencial de la naturaleza, sentido y objeto del conocimiento científico. Por tanto, las clases horizontales pudieran estar más próximas a la madurez. Puesto que nos centramos en la inmadurez, lo que desde ella fuese aplicable a las clases más abiertas sería así mismo de aplicación en mayor grado a las más cerriles (verticales) y por tanto a los cuatro grupos, esto es, a todo el espectro de ignorancia o de conocimiento relativo que define el espectro inmenso de la conciencia ordinaria o normalidad.

Es preciso subrayar es que la pertenencia a una u otra clase de orientaciones del conocimiento o de la ignorancia de agentes investigadores –según se mire– depende de su formación, porque esa disposición es un efecto de la formación. Ahora bien, si se admite que la formación está vertebrada por la madurez personal (Herrán, 1997, 2011b; Ramírez Vallejo y Herrán, 2012), se deduce de ello que la inmadurez personal de los agentes investigadores también interviene en la definición de las cuatro clases de ignorancias expresadas con anterioridad. Dicho de otro modo, los sujetos investigadores pueden adolecer de inmadurez personal y nutrir la institucional (Herrán, 2011c, 2011d). Esa inmadurez personal e institucional



es relativamente independiente de la formación universitaria o de los grados académicos. Es más, puede refinarse y desarrollarse con ellos y debido a ellos. De hecho, su formación profunda es una corriente muy profunda a la que las lluvias superficiales apenas llegan.

Para aquella miembro del tribunal de la tesis doctoral citada, el tema de la madurez e inmadurez del profesorado no era un tema más. De hecho, para ninguna persona medianamente consciente el binomio madurez-inmadurez es un tema más. Desde nuestra perspectiva, su profundización y futuro engranaje con la formación es un reto pendiente de la Pedagogía y más concretamente de la Didáctica, y no solo en formación del profesorado sino en educación y formación en general, lo que incluye la formación de los investigadores.

Si, como hemos apuntado, la ciencia –desde sus disciplinas, interdisciplinas y transdisciplinas– se ocupa por definición del estudio de toda la realidad, ante la Pedagogía y la Didáctica se abre un horizonte formativo excepcional. Porque la realidad y la complejidad no solo son exteriores. De hecho, hay una parte de la realidad muy relevante, que Morin identifica erróneamente con el pensamiento, que condiciona de hecho lo exterior, y es la realidad interior (Osho, 2004; Krishnamurti, 2008). Nos referiremos a ella, concretamente a la realidad interior del agente investigador. Se abre un horizonte excepcional, porque, desde nuestra perspectiva, no estamos formando: estamos informando, instruyendo, preparando, facilitando los aprendizajes que a los profesores nos parecen más relevantes, pero no estamos formando. Es urgente distinguir entre formación aparente y formación real, teniendo en cuenta que esta última se puede definir y discriminar de la formación superficial o pseudoformación, que es la que se investiga y se promueve en la mal llamada “formación del profesorado” (Herrán, 2013). No en balde Comenio (1984) expresaba en la “Didáctica magna” que “conocer es diferenciar”. Si no somos capaces de diferenciar entre formación y pseudoformación, si no se reconoce la naturaleza de la profundidad formativa, ¿qué estamos haciendo?, ¿qué estamos construyendo? El panorama es semejante a si un profesional de la Medicina ignora por completo en qué consiste la recuperación de la salud.

Dicho de otro modo: el problema contextual e interno –independiente de cualquier contexto externo– del que parten nuestras consideraciones es formativo y atiende a parte de la profundidad de lo que, sin serlo todavía, debería denominarse formación. Dentro de la formación hay parcelas desconocidas y otras en las que normalmente no se entra o no se quiere entrar, porque su toma de conciencia radical o profunda desestabilizaría los entramados superficiales que cada sujeto, grupo de investigación, corpus científico o normalidad científica disciplinar han construido.

Uno de esos ámbitos sensibles es la inmadurez personal del sujeto que investiga, y el epicentro de esta inmadurez personal y social es un constructo así mismo alejado de la formación y paradójicamente inédito en la ciencia normal de la Pedagogía y Didáctica de Occidente: el egocentrismo humano (abreviadamente, “ego”) (Herrán, 1997). El ego es un

sucedáneo del ser. Es la personalidad, la máscara. Es un falso e inmaduro yo tras el que la persona se oculta hasta perderse de vista. Por el ego, el autoconocimiento no es posible (Herrán, 2004). Además, es la fuente de la inmadurez o infantilismo adulto, que se refracta en la razón generando conocimientos sesgados (Herrán, 2008, 2013).

## **1. Incidencia del ego en la investigación transdisciplinar**

La evaluación es una cualidad de la razón, porque la razón es intrínsecamente evaluativa. De hecho, el proceso evaluativo es permanente en el pensar. Si la formación es la educación de la razón y la formación o es autoformación, transformación y evolución o no hay formación (Herrán, 2005, 2011b), la autoeducación consistirá entre otras cosas en verse, en reconocerse o en autoevaluarse para desempeñarse y mejorar. El camino más corto para optimar la realidad exterior no es la línea recta, es la línea curva, y su curvatura pasa por nosotros. No hay cambio exterior sin cambio interior. Por ello, de entrada, toda investigación científica requiere que esté centrada. Esto equivale a la presencia de varios factores y entre ellos a la humildad en su antesala. Esto es, que la necesidad de conocimiento se produzca y que esa necesidad se reconozca. Este proceso se concreta tomando conciencia clara de lo que se sabe y de lo que se ignora (Confucio, 1969, “Lun Yun”). En el contexto de una investigación transdisciplinar, esto equivale a que, ante una ciencia, un ámbito, un tema, un problema o una situación objeto de investigación, se admitan la incompleción, falibilidad y los límites de la propia disciplina y del investigador o del equipo, y que esa admisión esté ahormada por la duda, la humildad científica y la apertura a aquello de lo que se carece o se puede y no se puede compartir. No puede darse de otro modo esa apertura, ni puede iniciarse de otra forma el proceso de conocimiento, que de hecho está constituido por la duda misma. Esta antesala es un efecto de la buena formación científica, que comparte características con la autoformación didáctica (De hecho, ciencia y didáctica son ramas de una raíz común).

Pero las cosas no son como parecen ni como se anhelan. El deseo de descubrir y de saber, el afán por conocer no siempre predominan en la investigación científica. Tampoco ocurre en las investigaciones supradisciplinares (multi, ínter, trans o metadisciplinares). Normalmente, las nobles motivaciones basadas en la generación de conocimiento y en la mejora social están más cerca o son más fáciles de conseguir en las ciencias más asentadas y ocupadas de objetos de estudio externos –por ejemplo, la necesidad que el biólogo tiene del electrónico, y del electrónico del biólogo, para un determinado implante–. Pero en ninguna ciencia los procesos motivacionales de la investigación y de los investigadores son asépticos o tan sencillos. Normalmente están contaminados. Cabe reconocer en ellos, desde luego, complejidad, y este término, limitadamente manejado por Morin como exterior, superficial y prometedor, alude a una realidad amplia que también es interior y negativa, en la que caben considerar las fuentes y procesos de aquella contaminación posible.

La negatividad requiere de eliminación, de limpieza o de depuración. Esta percepción evaluativa no se ha integrado aún en la consideración didáctica de las competencias como objeto formativo (Herrán, 2005, 2011b). De hecho, todas las competencias se formulan como adquisiciones deseables, no como pérdidas imprescindibles. Sin embargo, en la naturaleza la pérdida es de hecho una necesidad; por ejemplo, la salud depende tanto de la nutrición como de la defecación. Pues bien, el fenómeno y constructo del que provienen los tóxicos o detritos para la formación con cuya pérdida se ganaría no es otro que el ego humano.

Sobre todo en las Ciencias Sociales en general y en Pedagogía y Didáctica en particular, los objetos de investigación son con frecuencia interpretables. Esa participación del investigador en lo investigado permite ángulos desde los que comprender con otras perspectivas los fenómenos investigados. También sobre todo en estas disciplinas el egocentrismo del investigador se confunde más y mejor con su objeto de estudio, fundamento y metodología. En efecto, este egocentrismo aplicado se puede reflejar en su interpretación, en su motivación, en su pretensión, en su interés, en sus propios deseos, en la mezcla de lo investigado y la propia personalidad, en sus dogmatismos subyacentes, en sus adoctrinamientos rechazados o anhelados, en sus prejuicios, en las ventajas derivadas, en las predominancias anheladas, etc. En muchas ocasiones estos vectores son los motores reales (no aparentes) de la construcción del conocimiento científico y de los conocimientos sesgados. Unas veces son ocultos. Otras, compartidos. Otras están tan normalizados que pueden calificarse como descarados, no es preciso ocultarlos. Cuando esto ocurre en una ciencia, puede asegurarse que se encuentra en un momento de inmadurez epistemológica o que no goza de buena salud. Pues bien, en Pedagogía esto es especialmente intenso en ámbitos emergentes percibidos y comprendidos desde ella, como la *transdisciplinariedad*, así como en proyectos de investigación asimilables a ella, en las que participa.

Por eso, uno de los objetivos de esta contribución es profundizar en el hecho de que uno de los factores reales a considerar al plantearse un ámbito emergente como la transdisciplinariedad es el ego(centrismo) del agente investigador (persona, equipo, institución, etc.). Esta incidencia es relevante, porque afecta no solo al corpus científico, sino a las personas, los mecanismos y los procesos que lo generan. Unos elementos que lo causan y a la vez desarrollan son los conocimientos sesgados, que pueden fundamentar, previa o posteriormente las investigaciones y condicionar y deteriorar la formación de los investigadores, con independencia de que se aperciban o no de ello.

Desde un plano formativo o autoevaluativo, no es baladí entonces cuestionarse por la motivación del investigador, preguntándose o preguntándonos: profundamente, realmente, ¿qué nos mueve?, ¿por qué lo hacemos?, ¿qué pretendemos?, ¿cuál es la intención real o predominante?, ¿es conveniente para la evolución del conocimiento y la mejora social, o solo para el desarrollo de “lo nuestro” o de “lo propio” (prestigio, consideración, peso específico,

preeminencia del sesgo, del enfoque, de las personas, de los grupos, de la disciplina, de la institución, de la tribu, de los prejuicios, etc.)? Las respuestas a estas sencillas preguntas pueden asimilarse a tres orientaciones básicas:

- O pretenden la mejora del conocimiento científico, el avance de la ciencia, la transformación social, la mejora de la humanidad y la evolución humana a través del conocimiento.
- O sobre todo se mueven en coordenadas egocéntricas –procesos desde “mí” y para “mí” o “lo mío”–, incluyendo en ellas las propias premisas, prejuicios, concepciones, creencias, investigaciones, grupos, personas, proyectos, intereses, etc.
- O las intenciones de los procesos incluyen mezclas de los dos anteriores.

## **2. La transdisciplinariedad desde la Didáctica: un enfoque crítico radical**

La primera clase de motivos puede entenderse como la deseable, la socialmente aceptable y la que se sobreentiende como inherente al quehacer científico. Pero, como se ha dicho, no siempre es predominante en Pedagogía o en Didáctica –ni en otras disciplinas–, en tanto que ciencias frecuentemente interpretativas, y menos en la transdisciplinariedad percibida desde ellas. La historia reciente de la Pedagogía en general y de la Didáctica en particular nos enseña que ha sido habitual obsesionarse con constructos que han generado literaturas hipertrofiadas que muy poco ha ayudado a la mejora de la educación y la enseñanza y a la evolución de la Didáctica. Por ejemplo, esto ha ocurrido –y para algunos sigue ocurriendo– con los “(pseudo)paradigmas” habermasianos, con el “currículo”, con el falso binomio “teoría-práctica”, con las “TIC” y quizá ahora con la transdisciplinariedad. Gran parte de estos desarrollos han estado y están motivados total o parcialmente por la segunda clase de motivos, por lo que se ha estado lejos de la práctica de la educación y de la escuela, universidad incluida. Estos condicionan lo que se hace y lo que se observa desde lo oculto, desde lo enterrado. Como las raíces de un arbusto, nutren y sostienen lo visible desde motivaciones frecuentemente condicionadas por el ego.

En el caso de la transdisciplinariedad promovida desde la Pedagogía y la Didáctica, que es un constructo novedoso para muchos investigadores, los procesos requieren para su mejor desarrollo sesgado o parcial de la presencia en mayor o menor medida de la ignorancia de los demás y con frecuencia de la propia. Este requisito, además, está fundado en el hecho de que las voces “transdisciplinar” o “transdisciplinariedad” no se recojan en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Por otro, decenas de autores han ofrecido sus conceptualizaciones, a la luz de otros que han interiorizado, desde una cierta hiperestesia, como autoridades indiscutibles. Por otro y como consecuencia de todo lo anterior, digamos que hoy la transdisciplinariedad está idealizada. Cuando algo se idealiza, se distorsiona. Toda distorsión

altera el objeto percibido y su percepción aleja el conocimiento de la realidad. Lo que se ha construido se comprende *pseudológicamente*, aunque a la combinación entre su significado y su anhelo se denomine realidad. Pero interpretar según nuestra elaboración puede equivaler a no entender la realidad ni mucho menos a enriquecerla. Pues bien, el polo o factor distorsionador es el propio egocentrismo investigador, individual o colectivo (de equipo, de disciplina, etc.).

Como hemos dicho, el “ego” investigador, sus condicionantes y sus estrategias forman parte de aquello de lo que no se habla, de lo que no es agradable, de lo que no conviene airear, de lo que sostiene el propio “éxito” y los propios “tinglados”, de la propia “personalidad”, del pacto de silencio, de lo normalizado, de lo que denotaría el grosor de la capa de la propia pseudociencia, etc. Afecta de forma variable a todos o casi todos y desde luego afecta a la calidad y sobre todo al sentido de lo que se construye desde la investigación. Suele expresar, asociar y requerir formas de ignorancia e inmadurez para subsistir. Asocia razonamientos duales, parciales, sesgados, y desde ellos una comprensión deficiente de la ciencia, su motivación y su finalidad. Los agentes que promueven su desarrollo son tanto más contraproducentes cuanto mayor es su influencia o ascendencia en sus nichos epistemológicos. Sus premisas son compartidas por acólitos, aprendices, interesados, palmeros u otras personas menos reflexivas en estas cuestiones radicales –o reflexivas y a la vez indiferentes–, que tienden a constituir sistemas narcisistas cuya razón evaluativa se autoaplica mal y sin compromiso organizacional o institucional. Por ello, incorporan un alto número de indicadores de inmadurez organizacional o institucional (Herrán, 2011c, 2011d).

Sus elaboraciones alejan el conocimiento compartido de la complejidad evolutiva, de la ciencia y de la conciencia de la realidad interna y externa y de su evolución en términos de mayor complejidad. El único modo de frenar sus consecuencias es mediante autoformación o autoevaluación formativa o didáctica (relativa a la “enseñanza” que desde sus actuaciones generan) conducentes primero a procesos de empeoramiento (suelta de lastres y de condicionantes de la formación) y después o simultáneamente a una mayor madurez personal, intelectual, institucional y científica, mediante disolución de su propio egocentrismo y sus efectos e incremento de complejidad de conocimiento y conciencia asociada. El problema a priori es que una de las estrategias del egocentrismo –en tanto que factor básico de inmadurez personal o colectiva– es que actúa como preservador o fuente de dificultad de aprendizaje para procesos de autocrítica y de rectificación, impidiéndolos. Por ello, el proceso autoformativo es difícil por dos razones concatenadas: porque para serlo, solo puede ser profundo, y porque debido a ello no se presta a engaño ni a autoengaño.

### **3. Algunos hábitos egocéntricos y conocimientos sesgados que pueden afectar a la comprensión y la construcción de lo transdisciplinar**

Un modo de hacerlo es traduciendo lo anterior a algunos ejemplos. Concretamente, con el fin de que pueda servir de apoyo para el reconocimiento evaluativo-formativo interior y exterior de procesos sesgados, parciales, duales y de motivar reactivamente procesos de cambio interno, expresaremos algunos hábitos egocéntricos frecuentes y conocimientos sesgados sobre el tema que nos ocupa. Dicho de otro modo, aunque los siguientes hábitos egocéntricos y conocimientos sesgados formalmente puedan ser aplicables a cualquier ámbito o constructo emergente, los referiremos a parte del lado oscuro de la transdisciplinariedad, que como la cara lejana de la Luna, forma parte de ella.

La hipótesis subyacente a todos ellos que estamos suponiendo es que, por la mediación del ego del sujeto investigador (personal o colectivo), los siguientes pueden ser posibles errores comprensivos y malos hábitos constructivos que no solo alejan al fenómeno del conocimiento del fenómeno, sino que afectan negativamente a la calidad de la construcción científica y a los proyectos de investigación condicionados por ella. Básicamente, fomentan dualidades en la ciencia, que la apartan del camino de la complejidad. Se traducen en procesos contrarios a la complejidad y a la comprensión de la realidad a la que se refieren, que en este caso es la transdisciplinariedad, que queda confundida o alterada. Por tanto, producen y con frecuencia provienen de conocimientos sesgados y generan parcialidad, sesgo, identificación, dualidad, incompleción y otras formas de distorsión de la realidad a que se refieren, que pueden convertirse en conocimiento habitual o en tejido de ciencia normal. De ahí que los consideremos malos hábitos de la razón o lastres de la construcción científica, con cuya pérdida o disolución el conocimiento complejo ganaría en comprensión consciente:

#### **3.1. VALORACIÓN DUAL**

Una tendencia de la dinámica inmadura del ego (egoica o egogénica) consiste en separar para valorar de forma diferente (mejor o más) aquello más próximo a uno mismo o a lo entendido como propio (el propio enfoque, las propias convicciones, los propios temas, los propios afines, personas próximas, etc.). Esta actitud asocia procesos de descalificación de “lo otro” y de ponderación de “lo propio”. Arranca de la infantil actitud consistente en sostener que “lo mío es mejor que lo tuyo” o que lo demás. Es común a todo prejuicio o a toda elaboración desde conocimientos sesgados. Por tanto, suele acompañar al resto de hábitos egocéntricos. Pongamos algunos ejemplos desde lo transdisciplinar.

Afirmar que el enfoque disciplinar o multi es menos ambicioso, menos complejo, menos propedéutico que el enfoque transdisciplinar es ignorar que lo transdisciplinar carece de

teleología, en su conceptualización el sentido no juega papel alguno, salvo el sentido evolutivo subyacente a la complejidad del conocimiento.

Sostener que el origen del enfoque transdisciplinar consiste en el movimiento transdisciplinar, que consiste en que las fuentes de saber no están necesariamente en las disciplinas es también falso. Lo transdisciplinar no se refiere a eso, sino al descondicionamiento disciplinar del conocimiento científico, de origen disciplinar o adisciplinar. O sea, a que en vez de predominar el coto, lo haga el conocimiento mismo y su desarrollo (tema, problema, situación, hipótesis, pregunta, etc.), en función del cual se colocan los ámbitos disciplinarios, y no al revés. De este modo lo transdisciplinar actúa como un tornado (Herrán, 1999) respecto a las necesidades de conocimiento que abastecen las disciplinas y el conocimiento no disciplinar.

Lo mismo cabe decir cuando se sostiene que lo transdisciplinar es más complejo, más lúcido, más profundo, más práctico, más productivo, etc. que lo disciplinar. Es un sinsentido que solo puede convencer a los afines, a los escorados. No cabe, en cambio, en una racionalidad científica bien asentada o consciente de tal majadería.

### **3.2. DEFINICIÓN DUAL O POR OPOSICIÓN**

Con frecuencia transdisciplinariedad se define por oposición a disciplinariedad. Disciplinariedad no es “lo” contrario o “algo” contrario a transdisciplinariedad. Afirmarlo denota que no se comprende en absoluto. Se ofrecen a continuación unas reflexiones a modo de concreción argumental.

Del mismo modo a que Einstein engloba y agradece a Newton su trabajo o que el producto no repudia a la adición, la transdisciplinariedad no solo no se puede definir como opuesta a la disciplinariedad, sino que la precisa, porque está constituida por ella. Análogamente, un equipo de fútbol requiere sus individualidades. Negarlas es negarse. ¿Por qué razonar dualmente si nuestro cerebro está dispuesto para hacerlo dialéctica, complejamente? (Herrán, 2000).

Lo disciplinar y lo transdisciplinar pueden darse a la vez. De hecho, cuando se profundiza en lo disciplinar se desemboca en lo transdisciplinar (Herrán, 2011a). Y cuando se profundiza en lo transdisciplinar, lo disciplinar se realza.

Además, lo transdisciplinar y lo disciplinar pueden clarificarse desde coordenadas diferentes a la que ellos mismos definen en el siguiente sentido: Lo transdisciplinar puede, en algunas situaciones o para algunos proyectos, reorientar lo disciplinar, pero en otras, puede ser un estorbo para la continuidad del conocimiento. Identificarse dualmente con lo transdisciplinar es aceptarlo sin cuestionamiento, es prejuzgar y postjuzgar desde posiciones próximas o propias del adoctrinamiento. Y nada hay más lejos de la ciencia y de la didáctica (o la formación) que el adoctrinamiento.

En síntesis, toda definición de lo transdisciplinar por oposición a lo disciplinar apunta a una concepción dual o no compleja de lo transdisciplinar y por tanto o falsa o empobrecedora de ella.

### **3.2. REDESCUBRIR “MEDITERRÁNEOS”**

Consiste en confundir el fenómeno objetivo con el sesgo subjetivo. Es un comportamiento preoperatorio, que viene a recrear que la realidad es la subjetividad. Alguna concreción:

Que la transdisciplinariedad sea un ámbito novedoso para el investigador o que este haya experimentado un proceso de descubrimiento progresivo no significa necesariamente –aunque pueda ocurrir así en algún caso– que objetiva o socialmente esté ocurriendo lo mismo: “su realidad” solo es relativamente “la realidad”. Pongamos el caso de un investigador/a que entienda que el estudio de la transdisciplinariedad comienza con sus trabajos sobre transdisciplinariedad. En este caso, el investigador no es que no sea buen observador, es que es como un niño que no diferencia entre lo que elabora y la realidad. Por eso, Blancanieves y su mamá pueden estar en el mismo plano de realidad. Dicho de otro modo, es consciente de la realidad que le circunda, pero no es capaz de separar su conocimiento (sesgado por su ego) del conocimiento objetivo. Esto puede ocurrir por una dificultad para el distanciamiento de sí y de lo propio, o bien porque hacerlo o intentarlo le es por completo indiferente. Este segundo caso se da con frecuencia si su realidad intersubjetiva (grupo, ciencia, programa, proyecto, etc.) o sistema de relaciones narcisistas o selectivas funciona “bien”, es “exitosa”, satisface el ego propio y colectivo y consolida su homeostasis, de modo que no percibe necesidad de cambio no homeostático y rechazará todo cambio potencialmente desestabilizador. Podría ser, quizá, una aplicación del síndrome de Peter Pan.

En el descubrimiento de mediterráneos diversos suele darse un subproceso egocéntrico que para algunos es una tentación irresistible. Tiene algo que ver con el marcaje de territorio que ciertos animales hacen, para entender y hacer entender que el campo en el que está es algo propio. Consiste en ir contracorriente del principio de la simplicidad de Ockham, inventándose palabras o acuñando vocablos, en decir lo mismo que ya se conoce de otros modos, en intentar promover “modas” o modos de referirse a las realidades que ya se denominan de un modo muy claro. A estos, anclados en la pedantería (García Morente, 1936), en el fondo, la ciencia y la enseñanza les da igual, porque el respeto al conocimiento generado o a otras personas realmente no existe. Lo único que les motiva a proceder de este modo es su inmadurez narcisista, su necesidad de compensación de su incapacidad de generar conocimiento, de búsqueda de reconocimiento y de consideración, etc.

En definitiva, lo que es subjetivamente emergente no quiere decir que lo sea para todos. Ignorar a otros en un contexto investigador y en situaciones docentes es no respetar la historia,



los esfuerzos y trabajos de los demás, tener interferida la capacidad de autoevaluación basada en la conciencia, adolecer de (auto)formación como investigadores, etc. Lamentablemente para estas personas y grupos, la historia de la ciencia o su futuro casi nunca gira en torno a su ombligo, aunque entre algunos se convenzan de ello. Por ello, un problema epistemológico asociado es que puedan constituirse en fuentes de “ecos” y “criadores”, mientras ignoran, a veces a sabiendas, contribuciones de auténticas “voces” y “creadores” hacia las que se desarrollan sentimientos despectivos, salvo que formen parte de su círculo afectivo o de prejuicios.

### **3.4. ASOCIACIONES O CONDICIONAMIENTOS ARBITRARIOS**

Es un efecto de los hábitos anteriores. Es aplicable a investigadores o docentes que, al sentirse generadores del constructo emergente –léase, lo transdisciplinar, aunque como ya se ha dicho puede darse en cualquier constructo emergente o poco conocido– rebasan el fenómeno y comienzan a asociarle de forma arbitraria y a veces exclusiva ideas, preferencias, sesgos, actitudes, cualidades, intenciones, palabras, génesis, etc., que quedan condicionados. Esta práctica egocéntrica suele darse más intensamente cuanto menos o peor conocido sea el ámbito, cuyo pronóstico es tanto peor cuanto más y mejor prenda. Suele apoyarse en dos prácticas pseudocientíficas o antipedagógicas:

Por un lado, buscar avales en otros autores (autoridades) que puedan respaldar o validar sus asociaciones total o parcialmente, aunque para ello haya que retorcer sus palabras o proceder como un disciplinado eco (lo que no se hará es criticarlos o basarse en quienes mantienen el constructo descondicionado o no asociado a lo es útil al propio interés).

Por otro, emplear esas asociaciones para connotar positivamente lo transdisciplinar, para persuadir o convencer a investigadores, colegas, alumnos, etc., para recubrirse de prestigio o incluso para el logro de fines espurios.

Pongamos algún ejemplo concreto de este tipo de condicionamiento (neopauloviano) aplicado a lo transdisciplinar que puede incluso no aceptarse, precisamente porque ya ha cuajado o ha quedado condicionado en el lector:

Es frecuente asociar la transdisciplinariedad a “paradigmas científicos” cualitativos o dialécticos. Pero esto no es exacto. Los paradigmas y la organización del conocimiento provienen de criterios de clasificación distintos. Por eso son compatibles con lo disciplinar y lo transdisciplinar (cuadro 1). Así, siguiendo una estructuración *habermasiana*, es posible la existencia de una transdisciplinariedad positivista, cualitativa y dialéctica-crítica. Por tanto, lo mismo cabe decir del constructo “unidad o separación sujeto-objeto” o “investigador–investigado”. Su asociación con lo disciplinar o transdisciplinar es una arbitrariedad, una inconsistencia objetiva que puede y debe discriminarse, con independencia del criterio de la mayoría: podría albergar hasta una relación de identidad intersubjetivamente válida, mas no

objetivamente correcta. Violentar o distorsionar la realidad a voluntad, construir ciencia sobre creencias y ocurrencias, sentar cátedras arbitrariamente condicionadas y enseñar y demandar sesgos o escoras a los estudiantes o investigadores es alejar realidad y conocimiento de la realidad, mientras aproximamos realidad a “nuestra realidad”.

**Cuadro 1. Relaciones entre paradigmas y modos de organización del contenido y conocimiento científico**

	<b>Disciplinariedad</b>	<b>Supradisciplinariedad</b> (multi, ínter, trans, metadisciplinariedad)
<b>Paradigma cuantitativo</b>	Disciplinariedad cuantitativa	Supradisciplinariedad cuantitativa
<b>Paradigma cualitativo</b>	Disciplinariedad cualitativa	Supradisciplinariedad cualitativa
<b>Paradigma crítico-dialéctico</b>	Disciplinariedad crítica-dialéctica	Supradisciplinariedad crítica-dialéctica

Fuente: elaboración propia.

Es así mismo normal asumir otra asociación arbitraria, esta vez en el plano didáctico. Así, se vincula la transdisciplinariedad a metodologías innovadoras, a indagación, a proyectos didácticos y a otras propuestas metodológicas activas como los talleres globalizados, las inmersiones temáticas, algunas unidades didácticas, etc. Desde nuestra perspectiva, una cosa es que esas técnicas de enseñanza puedan ser globalizadas y transdisciplinares, y otra que lo transdisciplinar se pueda identificar con ello. Insistimos en el hecho de que ambas realidades provienen de criterios distintos. Por tanto, su combinación (cuadro 2) nos aproxima a la complejidad de los fenómenos a los que se refiere, y su restricción nos aleja de ella, porque equivale a una reducción o asociación arbitraria en última instancia basada en el ego que aleja el conocimiento de la realidad. En definitiva, lo transdisciplinar hace referencia a un enfoque del conocimiento. Y este enfoque puede asociarse a toda clase de enfoque metodológico. Eso no significa que no haya metodologías transdisciplinares. Sin embargo, la transdisciplinariedad –y en general lo supradisciplinar– puede ir unido a metodologías didácticas pasivas o interactivas, presenciales o no presenciales, y a cualquier otra propuesta metodológica posible, porque, en sentido estricto, es independiente de la metodología de enseñanza.

**Cuadro 2. Relaciones entre orientaciones didácticas y modos de organización del contenido y conocimiento científico**

	<b>Disciplinarietà</b>	<b>Supradisciplinarietà</b>
		(multi, íter, trans, metadisciplinarietà)
<b>Enseñanza activa</b> (expositiva, interactiva o no presencial)	Enseñanza disciplinar activa	Enseñanza supradisciplinar activa
<b>Enseñanza pasiva</b> (expositiva, interactiva o no presencial)	Enseñanza disciplinar pasiva	Enseñanza supradisciplinar activa

Fuente: elaboración propia.

Otros constructos habitualmente asociados a lo transdisciplinar y que para muchos investigadores es inseparable de ello son: la humanidad, la ecología, la naturaleza, las experiencias de vida, la praxis (no teoría) (¿?), implicación apasionada por el conocimiento, pensamiento productivo, quebrar el pensamiento direccional, dominante, pensamiento relacional, investigación indagadora en equipo, investigación-acción, reflexión, duda, caos, incertidumbre, etc. La casi relación de identificación o equivalencia entre lo transdisciplinar y estos y otros constructos es una incorrección o un disparate. Es el resultado de aplicar un escaso rigor en las realidades que manejamos. Es un indicador de que nuestra razón es parcial, dual, egocéntrica y no compleja. Es un efecto de “pensamiento débil” (Herrán, 2008). ¿Por qué? Porque son o provienen de criterios diferentes y por tanto compatibles con lo transdisciplinar.

En definitiva, es una tentación y una inercia casi irresistible la asociación de lo transdisciplinar y de la gnoseología/epistemología transdisciplinar con lo más aceptable, aceptado o actual, y el renombramiento o redefinición del todo por la parte y del recubrimiento de ello con la denominación ambigua y difuminada de “transdisciplinar”. A este proceder se denominó en su día “totalización de lo parcial” (Herrán, 1997), y es un producto de la razón dual. En su caso, lo más honesto o respetuoso científica y didácticamente es expresar las propias “cojeras” (Carr) (intereses, sesgos, prejuicios, preferencias, etc.) u optar por la complementariedad dialéctica, si es que se acepta el reto de la verdadera complejidad, no de la complejidad manipulada. Lo contrario es mentir, autoengañarse o adoptar la ficción como realidad, con independencia de que este proceder pueda ser muy aplaudido, aunque no pocas veces lo que se valora y reconoce es lo que confirma las propias inercias o nos libera de la

práctica de la duda (Herrán, 1998), aunque con ello ciencia y docencia se traicionen en lo más íntimo.

### **3.5. FAGOCITACIÓN DISCIPLINAR DE LO TRANSDISCIPLINAR**

La transdisciplinariedad no debería asociar, a priori, mayor o menor condicionamiento de una u otra disciplina en ámbitos, programas, proyectos o en general procesos transdisciplinares. Todas habrían de ser imprescindibles y variablemente relevantes: Si son varias las que participan, puede que una haya de maximizar o minimizar su relevancia en alguna fase del proceso. En estas situaciones orientadas a la génesis del conocimiento, la presencia del ego investigador es mínima, porque su conciencia y su respeto democrático y epistemológico marcan la pauta y el estilo. El ego y sus necesidades de expansión y de ingesta emergen cuando se rompe el equilibrio y una de las partes no soporta este equilibrio o este respeto. Simplemente, por una fidelidad mal entendida con su disciplina básica de origen y una deficiente formación científica pertinente, no cree en ello. Esto ocurre cuando la formación transdisciplinar del investigador es escasa o mala y/o cuando sus verdaderas intenciones son egocéntricas, tribales, endogámicas, etnocéntricas, etc., porque, en virtud de su “proxemia cognoscitiva” (Herrán, 1997), parten y desembocan (de un modo más o menos consciente) en el fortalecimiento del propio “terrenito” epistemológico o disciplina de pertenencia. Concretemos la situación anterior:

Con frecuencia se manipula e interpreta más por una disciplina participante que por otras. En unas ocasiones puede tratarse de una relación de dependencia, identificación, apego, etc. mal entendida con la propia disciplina. En otras, es una relación de dependencia, etc. excelentemente entendida, de modo que la motivación preconscious es la fagocitación disciplinar de lo “transdisciplinarizado”, utilizando la transdisciplinarización como estrategia. Estos comportamientos *pseudotransdisciplinares* dañan, como los otros, la construcción científica, aunque favorezcan la miopía disciplinar egocéntrica. Obedecen a comportamientos obsesivos que pueden ser compartidos por los científicos participantes de un proyecto o de una ciencia normal. Si es así, suele ocurrir que tras este comportamiento orquestado haya alguna institución motivadora (por ejemplo, una sociedad, un colegio profesional, etc.) o un conjunto de autores suficientemente cohesionados e identificados. Un ejemplo suficientemente conocido es el prurito de la Psicología por incorporar toda la “creatividad” dentro de la “psicología de la creatividad”, en detrimento de la Pedagogía de la creatividad, de la creatividad desde las Bellas Artes, de la creatividad en la Organización empresarial, de la creatividad en las Ingenierías, de la creatividad en las Ciencias de la información, etc. En el fondo y en la superficie, se trata, de nuevo, de infantilismos adultos o inmaduros próximos unas veces al síndrome del perro del hortelano y otras al del niño pequeño que quiere para él todos los juguetes de la alfombra.

Otro caso más extremo es cuando el grupo de investigadores participantes, pertenecientes a una misma disciplina, asumen el papel de colegas de otros ámbitos desde su acervo. Su autosuficiencia ha llegado a tal grado de autoaprecio narcisista y de desprecio encubierto o manifiesto, que ellos mismos se bastan y se sobran. Esta clase de “éxitos” fortalecen la disciplinariedad egocéntrica y distorsiona el espíritu, la naturaleza y el sentido de la transdisciplinariedad. En este caso, puede ocurrir que un grupo consolidado sea un grupo escorado y empobrecido de puertas para adentro y empobrecedor de puertas para afuera, aunque acumule muchos I+D+i y publicaciones en revistas JCR.

Lo anterior se refiere a ejemplos concretos y reales de transdisciplinariedad dual, inmadura e ignorante. La transdisciplinariedad requiere de duda, de humildad o claro conocimiento de lo que se sabe y no se sabe y de respeto por los demás colegas especialistas de sus campos. Con frecuencia requiere de renuncia, o sea, de voluntad para perder o soltar. Pero el ego humano y desde luego el ego científico o didáctico ni se autocritica bien ni entiende que deba proceder de esta manera. Al revés: el ego es una acumulación, se hace a sí mismo desde el acopio. Se nutre insaciablemente, pero no sabe defecar. Se intoxica más y más. No retrocede un milímetro. No cede nada. Lo que gana lo acumula. Y además, desea su expansión. Esto se realiza a través de la “enseñanza egocéntrica”, que no pretende en primera instancia la formación de los estudiantes, sino su adoctrinamiento orientado a la preeminencia del propio coto epistemológico, enfoques, corrientes, autores, *ismos*, etc. y al descrédito de las comunidades “concurstantes”. Nuestras observaciones nos han permitido identificar cientos de comportamientos de este tipo (Herrán y González, 2002).

Con frecuencia en ambos casos, los investigadores pueden reconocer su mala praxis o al menos que existen otras posibilidades más correctas o complejas diferentes a la suya y más próximas a la finalidad y metodología transdisciplinar. Pero, por una especie de “resiliencia egocéntrica”, normalmente vuelven a sus viejas convicciones, porque el cambio o el reconocimiento ha sido superficial, no ha sido profundo, no ha llegado a las zonas radicales de su formación. La única posibilidad de autoevaluación es mediante la toma de conciencia profunda y transformadora. Pero como el ego la suele bloquear, puede requerir el paso del tiempo, que si se desea de forma mantenida, puede traer mayor complejidad de conciencia (visión intelectual que da el conocimiento) sobre lo ocurrido y los procesos actuales. A veces se requiere poco tiempo, otras, más. Depende de cada persona y de su madurez personal.

En síntesis, la transdisciplinariedad es susceptible de dualidad o de complejidad (cuadro 3).

Lo dual es siempre egocéntrico. Lo complejo puede serlo. Por ejemplo, la transdisciplinariedad puede comprenderse como una opción de apertura desde los temas. Pero puede ser susceptible de cierre en sí misma o de deterioro (escora, parcialización). La transdisciplinariedad menos sesgada, más compleja y que surge como efecto de una mejor

formación didáctica y científica del profesorado asocia menos prejuicios, más comprensión, empatía, conciencia y respeto por los otros investigadores y disciplinas necesarias.

### **Cuadro 3. Relaciones entre racionalidades básicas y modos de organización del contenido y conocimiento científico**

	<b>Disciplinariedad</b>	<b>Supradisciplinariedad</b> (multi, inter, trans, metadisciplinariedad)
<b>Dualidad</b> (egocéntrica)	Disciplinariedad dual	Supradisciplinariedad dual
<b>Complejidad</b> (egocéntrica)	Disciplinariedad compleja egocéntrica	Supradisciplinariedad compleja egocéntrica
<b>Complejidad</b> (no egocéntrica)	<i>Disciplinariedad compleja no egocéntrica</i>	Supradisciplinariedad compleja no egocéntrica

Fuente: elaboración propia.

Es la más desarrollada y educativa porque su proceso puede ser más vigoroso, coherente y útil para la generación de conocimiento y la mejora social y de la humanidad. Transcurre más allá de esquemas duales, aunque pueda expresarse dualmente sin serlo esencialmente. Esto ocurre porque lo relevante de ella no es su condición transdisciplinar, sino la conciencia que la ahorma y que la mueve. Este dato es de gran interés para la correcta evaluación (conciencia) de investigadores y profesores: es preciso diferenciar entre la dualidad que proviene de la complejidad y por tanto de una mayor conciencia relativa, de la dualidad generada desde una razón parcial o dual, en sentido estricto. Deducir que porque alguien sume no sabe multiplicar es absurdo. La verdadera complejidad se puede expresar compleja o dualmente. Mientras se realice desde la conciencia, será mejor opción que si se promueve desde el ego o desde su mezcolanza. Mejor y más decente, más ética, porque la ética es un efecto de conocimiento, no es algo diferente de ello.

#### **4. Conclusión: superficialidad, significado y sentido de lo transdisciplinar**

La transdisciplinariedad puede ser superficial o más profunda. La superficial es epistemológica y egocéntrica, porque se desarrolla desde y para los intereses propios o de “mi” sistema (disciplina, grupo, proyectos, etc.). La interiorizada o profunda tiene más que ver con una cualidad del conocimiento que con una configuración epistemológica. En el plano de la

ciencia está íntimamente relacionada con la apertura epistémica del conocimiento, que le es propia.

**Cuadro 4. Relaciones entre superficialidad y modos de organización del contenido y conocimiento científico**

	<b>Disciplinariedad</b>	<b>Supradisciplinariedad</b> (multi, ínter, trans, metadisciplinariedad)
<b>Superficial</b>	Disciplinariedad superficial	Supradisciplinariedad superficial
<b>Profunda</b>	Disciplinariedad profunda	Supradisciplinariedad profunda

Fuente: elaboración propia.

La transdisciplinariedad tiene que ver con los fundamentos, la orientación y el modo de percibir, organizar contenidos y desarrollar el conocimiento. Desde una perspectiva compleja, no incorpora otra finalidad distinta a generar conocimiento humanamente útil. Se supedita a ello, no al revés. Sin embargo, como hemos visto, puede ser manipulada y malinterpretada. En el plano de la enseñanza, se justifica desde y para la formación del alumno y la mejora social. Si la finalidad de la transdisciplinariedad es la generación de conocimiento –y no la transdisciplinariedad misma– y/o la formación y la mejora social, a veces puede ser un estorbo. Esto ocurre cuando se distorsiona tanto que lo que se asocia a ella que resulta artificial, forzado, incoherente o falso. O cuando se emplea para el beneficio propio y ese beneficio no es ninguno de los anteriores.

La transdisciplinariedad es un constructo secundario para la ciencia y para la enseñanza. No es un “hacia”, sino un “desde”. La transdisciplinariedad no puede equivaler a “transdisciplinarismo”, porque todo *ismo* asocia dependencia, luego falta de autonomía, luego falta de madurez y de conciencia. Por eso conviene dejarla atrás, sin perder la conciencia de ella. No es interesante ni en ciencia ni en enseñanza valorarla en primer plano. Proceder así puede conducir a la construcción de tinglados, a los que se asocian “estados de conciencia” (más bien “estados de ego”) próximos a “vivir de ella” o a sacarle partido (prestigio, publicaciones, proyectos financiados, etc.) para el propio beneficio o interés. La transdisciplinariedad no puede ser una desembocadura, una finalidad. Es un apoyo, es un recurso de carácter metodológico para la conciencia aplicada, personal, social, histórica y evolutiva. No una finalidad de la conciencia, sino un medio del que esta puede servirse para crecer en complejidad. La transdisciplinariedad sin conciencia es como una vasija sin contenido. Pero su finalidad no es contener la sopa o los anillos, sino servir a la persona. Su sentido es el mismo que el del enfoque disciplinar profundo. Ambos son secundarios, percibidos desde una complejidad-conciencia suficiente.

Una forma ajustada de comprender lo transdisciplinar podría equivaler a hacerlo a la luz de la Didáctica, en una doble apertura tanto investigadora como docente. Para ambas, quizá pueda identificarse con lo sustancial del método universal de Jacotot (1822), que proponía: “Sepamos una cosa y relacionemos con ella todo lo demás”. Pero seamos más exigentes. Para nosotros “todo” no solo son contenidos conceptuales o científicos, disciplinares o no. “Todo” es o podría ser “todo”, y para nosotros en ello cabe sin duda lo dual, lo personal, lo biográfico, lo comunicativo, lo orgánico, lo egocéntrico, lo consciente, lo rentabilista, lo evolutivo, los errores, los aciertos, lo superficial, lo profundo, etc. Ese “todo” tiene un centro, que coincide con el centro de todo ser humano: la conciencia (autoconocimiento), en torno a la cual puede trazarse una circunferencia: el conocimiento, la mente, la personalidad y la existencia. La conciencia que el conocimiento nutre actúa como un atractor de la espiral plectonémica resultante, que es la evolución humana –cuyo fenómeno es a la vez personal, social e histórico–, cuya metodología tiene mucho que ver con la complejidad y la síntesis, entendida tanto como complementariedad como descondicionamiento.

Decía Carlo Dossi (1849-1910) que “Nada vale la ciencia si no se convierte en conciencia”. Pero, por un lado, la conciencia es una causa y un efecto del conocimiento y la complejidad, y por otro, la conciencia sin evolución carece de sentido. Se deduce de ello que, desde un punto de vista formativo, un enfoque del significado y sentido de la transdisciplinariedad es finalmente la evolución humana, y más allá de lo humano, englobándolo todo, la evolución de la conciencia. Esta conclusión debería ser de alto interés para la Didáctica. Sin embargo, paradójicamente, los constructos conciencia o evolución humana continúan muy lejos de ella y sobre todo de la formación, constructo central de la Didáctica que todavía no se ha comprendido en su hondura (Herrán, 2013). En síntesis, sin conciencia o evolución del conocimiento la transdisciplinariedad es algo irrelevante; cobra sentido, entonces, en el marco de la posible evolución humana.

Lo transdisciplinar, desde una lectura epistémica, no puede considerarse de una forma separada del conocimiento. El conocimiento, todo conocimiento, es transdisciplinar, es intrínsecamente emotivo, lógico, creativo, ético, complejo, evolutivo, con varias clases de contenidos, etc. Por eso nos atrevemos a calificarlo con el nombre un tanto impreciso de transdisciplinar. Estamos diciendo que el conocimiento es natural e intrínsecamente transdisciplinar, como es intrínsecamente “dudoso” (B. Russell, 1992), creativo (Herrán, 2008) o evaluativo. Así pues, tomamos lo transdisciplinar desde su dimensión cognoscitiva como cualidad del conocimiento y como un modo natural de inquirir en la naturaleza; eso sí, tan natural como la inquisición disciplinar o adisciplinar.

Una experiencia investigadora con énfasis en la transdisciplinariedad es un proceso de conocimiento intenso, y de construcción cerebral condicionante. En coherencia con ello, ante diseños de investigación transdisciplinares, el investigador no solo debe actuar para conocer,



sino que debe estar dispuesto a cambiarse como parte del cambio de la realidad exterior. Esto no es nada nuevo. De hecho, es transferible a cualquier experiencia profunda de investigación disciplinar. Es más, el cambio transdisciplinar desemboca en la formación del investigador o del docente a través del cambio disciplinar. O sea, la experiencia o el proyecto transdisciplinar entendido desde la perspectiva de la formación y de la didáctica valida el hecho de que los procesos supradisciplinares de investigación y de enseñanza son posibles si y solo si antes están “disciplinados” (Herrán, 1999). El investigador o el equipo transdisciplinar que deja atrás su disciplina de referencia por olvido o por interés emergente del conocimiento futuro lo que inicia es un camino de ignorancia (“transignorancia”). En cambio, si como los nómadas en el siguiente oasis recogen agua, promoverán un cambio en complejidad y por ende en sucesivos niveles de descubrimiento, creatividad y de generación de conocimiento.

En síntesis, uno de los mejores indicadores de una buena investigación o enseñanza transdisciplinar o compleja es que la propia formación y lo que ella genera o promueve evoluciona. La evolución se puede definir en términos de complejidad de conciencia. Pero la evolución no solo consiste en incorporar conocimientos, experiencia, apertura... consiste también en perder o en soltar identificaciones, lastres, inmadurez, errores... La mayor parte de ellos provienen del egocentrismo personal y colectivo. Si no se eliminan o si no se aceptan como una parte relevante de la formación pedagógica del científico y del docente, sus elaboraciones (ciencia, enseñanza) pueden desarrollarse condicionadas y desde su parcialidad pueden promover más condicionamientos en el mismo sentido de su identificación.

Desde esta perspectiva, la dialéctica disciplinariedad-transdisciplinariedad, no solo pierde importancia: resultan ser un falso debate. Desde coordenadas de una Didáctica con una suficiente complejidad-conciencia, entre disciplinariedad y transdisciplinariedad no hay diferencias, y si la hay, es insignificante. Una contiene a la otra, como en el símbolo dialéctico del *tai chi*. De hecho, puesto que todo tema es complejo y todo conocimiento es transdisciplinar, cuando se profundiza en lo disciplinar, se desemboca en lo transdisciplinar, y cuando se indaga en lo transdisciplinariedad lo disciplinar aparece como la “zona del próximo desarrollo” de la complejidad, apreciándose de un modo abierto, complejo. Detenerse en aquella dialéctica como dualidad es no entender el conocimiento científico o una forma de practicar la estupidez epistemológica, que inexorablemente suele incorporar, además de ego e ignorancia, motivaciones paranoideas.

El problema relativamente radical de esta cuestión no está en lo disciplinar o lo transdisciplinar, sino en el conocimiento del investigador, en su formación didáctica. En el conocimiento del docente y del investigador comienza, de hecho, la relación pedagógica. Dicho de otro modo: si la transdisciplinariedad puede comprenderse como un modo de acceder a mayor complejidad, a conocimiento, a una metodología natural de aprendizaje, y lo mismo la disciplinariedad, dado que no hay tema ni conocimiento no complejos, también puede decirse que la

transdisciplinariedad es poco más que una obviedad, que una expresión de pedantería, que un producto del ego, que una redundancia, que un disfraz o que una estafa. Pero como “la razón humana es muy niña y necesita apoyos” (F. E. González Jiménez), puede utilizarse eventualmente como un andamiaje que, no obstante, no debería llegar a confundirse con la edificación.

Pero lo importante, a nuestro entender no es el tipo de apoyo, sino el elegido no sea tan confortable que nos adormezca. El estado de adormecimiento o sueño y el estado de despierto tiene todo que ver con la conciencia y con la formación. Por eso cabe cruzar el tema que nos ocupa con un último criterio (cuadro 5), desde el cual deducimos la relativa relevancia formativa de la transdisciplinariedad desde la perspectiva de la (auto)formación, que sí es un constructo epistémico, científico, didáctico, vital y esencial relevante.

**Cuadro 5. Relaciones entre estados de conciencia básicos y modos de organización del contenido y conocimiento científico**

	<b>Disciplinariedad</b>	<b>Supradisciplinariedad</b> (multi, ínter, trans, metadisciplinariedad)
<b>Dormido</b>	Disciplinariedad dormida	Supradisciplinariedad dormida
<b>Despierto</b>	Disciplinariedad despierta	Supradisciplinariedad despierta

Fuente: elaboración propia.

**Referencias**

COMENIO, J. A. (1984): *Didáctica magna*. Madrid: Akal.

CONFUCIO (1969): *Los libros canónicos chinos* (2.ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.

GARCÍA MORENTE, M. (1936): “Virtudes y Vicios de la Profesión Docente”, *Revista de Pedagogía*, 169: 1-11.

HERRÁN, A. DE LA (1997): *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.

HERRÁN, A. DE LA (1998): “La Duda como Principio de Enseñanza”, *Tendencias Pedagógicas, I extraordinario*: 109-118.

HERRÁN, A. DE LA (1999): “Coordenadas para la Investigación Multidisciplinar”, *Encuentros Multidisciplinares* (3): 156-170.

HERRÁN, A. DE LA (2000): “Fundamentos de Racionalidad Compleja: Aplicación al Ámbito Científico”, *Encuentros Multidisciplinares* (6): 60-72.

HERRÁN, A. DE LA (2003): “El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista”, *Revista Complutense de Educación* (14): 499-562.

- HERRÁN, A. DE LA (2004): “El autoconocimiento como eje de la formación”, *Revista Complutense de Educación*, 15 (1): 11-50.
- HERRÁN, A. DE LA (2005): “Formación y transversalidad universitarias”, *Tendencias Pedagógicas* (10): 223-256.
- HERRÁN, A. DE LA (2007): Retos transdisciplinares para una educación futura (Sobre una nueva estructura curricular capaz de contenerlos). Ponencia mesa redonda. Diálogos Transdisciplinares. Diferentes Miradas de la Transdisciplinariedad Epistemológicas y Metodológicas. *I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Grupo GIAD-EDEI. Barcelona. 28 al 30 de marzo, Universidad de Barcelona.
- HERRÁN, A. DE LA (2008): “Hacia una Educación para la Universalidad: más allá de los ismos”, en J. VALLE (coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- HERRÁN, A. DE LA (2011a): “Complejidad y transdisciplinariedad”, *Revista Educação Skepsis* (2): 294-320.
- HERRÁN, A. DE LA (2011b): “¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?”, en A. MEDINA, A. DE LA HERRÁN Y C. SÁNCHEZ (coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- HERRÁN, A. DE LA (2011c): “La Madurez Institucional como Constructo Pedagógico”, en E. SEBASTIAN HEREDERO Y M. MARTIN BRIS, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- HERRÁN, A. DE LA (2011d): “Indicadores de Madurez Institucional”, *Revista Iberoamericana de Estudios em Educação*, 6 (1): 51-88.
- HERRÁN, A. DE LA (en prensa): “Un Enfoque Radical e Inclusivo de la Formación”, *Revista Digital de Educación* (1)”, Buenos Aires.
- HERRÁN, A. DE LA Y GONZÁLEZ, I. (2002): *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- JACOTOT, M. (1822): *Sur les principes del enseignement universal*. Bruxelles: J. S. Van de Weyer.
- KRISHNAMURTI, J. (2008): *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- OSHO (2004): *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.
- RAMÍREZ VALLEJO, M. DEL S. Y HERRÁN, A. DE LA (2012): “La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3): 26-44.
- RUSSELL, B. (1956): *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- RUSSELL, B. (1992) [1948]: *El conocimiento humano*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

# Transiciones hacia lo invisible. Base para una experimentación

Estibaliz Jiménez de Aberasturi. *Universidad del País Vasco*

Montse Rifá. *Universidad Autónoma de Barcelona*

Fernando Herraiz. *Universitat de Barcelona*

José Miguel Correa. *Universidad del País Vasco*

## Introducción

Cuando se nos propuso ofrecer un taller dentro de las jornadas, lo primero que hicimos fue establecer una reflexión compartida sobre la temática que teníamos que abordar. En las jornadas anteriores sobre la relación pedagógica en la universidad, el foco se colocaba en la relación ya que consideramos que aprender es mucho más que la transmisión de información y contenidos. Tal y como nos decía Fernando Hernández en su texto de las primeras jornadas:

“...la relación pedagógica, tal y como yo la concibo, no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no solo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica.”

Compartimos la afirmación de F. Hernández y comenzamos a pensar la subtemática elegida en esta ocasión (“desdibujar fronteras y buscar puntos de encuentros”). Desde este diálogo y reflexión llegamos a la idea de “tránsito” con la que los cuatro animadores del taller nos sentíamos más cómodos o mejor ubicados. En cierto modo dejamos de lado el concepto de transdisciplinariedad por no sentirnos realmente disciplinares o por la necesidad de pensarnos desde nuestras subjetividades e indagar desde lo que nos sucede como investigadores y docentes universitarios. Hemos de decir también, que esta elección estaba condicionada por nuestra posición, nuestra mirada sobre lo que es ser docente e investigador y por nuestra larga trayectoria formando en la universidad.

## 1. Quiénes somos y desde dónde hablamos

Es un reto para nosotros compartir este taller y escribir este texto conjuntamente. Es cierto que compartimos inquietudes y colaboramos en algunos trabajos, pero geográficamente ocupamos diferentes lugares: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Educación; Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes; Universidad del País Vasco, Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia. Pertenece a diversos departamentos, Didáctica de

la expresión plástica, Didáctica y organización escolar, Pedagogías culturales/Dibujo. Y hemos establecido una red de colaboración de manera natural entre personas diferentes, nos hemos identificado positivamente incluso desde nuestro desacuerdo; mediada por las posibilidades de las tecnologías y las personas que tras esa red tecnológica nos encontramos, nos conocemos y nos enriquecemos del intercambio. Este tipo de relación nos permite salirnos de la imagen que hemos construido en nuestro lugar de trabajo y vivimos desde otros roles. Pero además, esta relación nos permite mirarnos desde otro lugar y pensarnos de otra manera, transitando entre lo que somos y lo que deseamos ser, permitiéndonos revisitarnos.

## **2. Qué entendemos por tránsito**

Creemos que la educación refleja, a la vez que produce, formas ideológicas de un sistema coherente de creencias que orientan a las personas hacia una manera concreta de entender y valorar el mundo. Los estudios feministas, en este sentido, nos han permitido comprender que los saberes, valores y conductas que asumimos como naturales pueden transformarse y pensarse de otras formas. Se trata, por lo tanto, de revisar lo que hasta ahora nos ha configurado, y de explorar el sistema a partir de nosotras. La investigación feminista también nos ha enseñado que, a partir de visibilizar únicamente a unas pocas partes se ocultan otras, construyéndose así modos de desigualdad; como ejemplo en esta línea, emergen temáticas relacionadas con el estatus que distancia las disciplinas dentro del ámbito educativo. Una de las principales características de nuestras culturas es que están centradas en el hombre y que han hecho de este el paradigma de lo humano. Pero, ¿y si no compartimos ese paradigma?, y ¿si no nos sentimos identificadas con lo que nos propone? En este sentido, tratamos de romper con una visión del mundo dicotómica, una realidad que ordenamos por elementos opuestos: bueno/malo, hombre/mujer, etc. La educación responde a las necesidades e intereses de este mundo, dividido entre materias esenciales o complementarias, conocimientos objetivos o subjetivos... Y por una historia predominantemente narrada desde lo masculino; pero, ¿de qué otra manera podríamos pensarnos? Las palabras de Butler (2006) cuando habla del reglamento del género, nos llevan nuevamente a la necesidad de destapar esos discursos que actualmente nos conforman; merece la pena recuperar uno de los fragmentos de su libro:

“Al tratar de la sujeción y de la regulación es importante tener en cuenta al menos dos advertencias derivadas del pensamiento de Foucault: 1) el poder regulador no solo actúa sobre un sujeto preexistente, sino también labra y forma al sujeto; además, cada forma jurídica de poder tiene su efecto productivo; y 2) estar sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él, es decir, devenir como sujeto precisamente a través de la reglamentación. En este segundo punto se desprende del primero en la medida en que los discursos reguladores que forman al sujeto del género son precisamente aquellos que requieren e inducen al sujeto en cuestión.” (Butler, 2006: 68)

Como sujetos nos hemos configurado a partir de un determinado poder regulador; las preguntas por lo tanto podrían ser: ¿qué fronteras queremos cruzar?, y ¿qué puntos de encuentro podemos dibujar? A nuestro parecer, visibilizar las realidades que experimentamos es una de las labores necesarias. Pero además, tenemos la necesidad de empoderarnos para imaginar otros escenarios que nos permitan continuar aprendiendo desde otros parámetros.

### **3. Propuesta de práctica**

A partir de las ideas que hemos defendido, proponemos un taller de trabajo donde dialogar y ampliar el discurso iniciado. El objetivo de la propuesta podríamos resumirlo en los puntos siguientes:

- Aportar una visión grupal de ciertas temáticas a partir de procesos de creación. De este modo, proponemos salir del modelo individualista asociado al sujeto creador, y permitir reflexiones y aportaciones conjuntas (desdibujando fronteras).
- Desde un escenario híbrido (arte+educación+tecnologías), encontrar puntos de encuentro para fomentar reflexiones complejas y controvertidas, (sin que tengamos que delimitarla) con acciones compartidas. El grupo estará formado por distintas personas que pueden conocerse o no; cada sujeto parte de una posición diferente, de edades diversas y que trabajan desde diferentes disciplinas. Sin embargo, creemos que todas ellas tienen algo significativo que aportar al grupo, algo que visibilizar que nos permita abordar la temática desde miradas de complejidad.

### **4. Proceso**

Hemos elegido el proceso artístico como medio para repensar el tema expuesto. La propuesta comienza a llevarse a la práctica previamente a la puesta en marcha del taller; los cuatro talleristas iniciaremos la actividad semanas antes de las jornadas y finalizará con la clausura del mismo. Buscamos establecer una dinámica que nos permita indagar sobre las transiciones vividas, y en torno a la manera en que se nos permite visibilizar aquello que, desde otro lugar, se hubiera invisibilizado. Este proceso forma parte de la relación que establecemos entre nuestras miradas, convirtiéndose en la vía a partir de la cual materializaremos la obra que creemos. En este sentido, nos proponemos realizar cadenas de imágenes en las que cada miembro se centra en su ámbito de estudio; se trabajará la propia obra a partir del intercambio de imágenes y de significados que se les dé. Pensamos que este cruce de imágenes y sentidos, de algún modo, evidenciará las relaciones pedagógicas entre los talleristas, emergiendo las posiciones, las posturas, y los niveles de complicidad y la discordia. Aunque sea desde el descuerdo, consideramos que dichas relaciones permitirán, más que limitarnos, enriquecernos ya que exigirá recolocarnos en lugares diversos, y relacionarnos con las ideas de los demás. De

nuestra propuesta conocemos el proceso o las reglas del juego, pero realmente no tenemos mucha idea de lo que puede llegar a ocurrir. Pero, como todo proceso artístico, la incertidumbre y el vacío del inicio son significativos para el ensayo en la composición de imágenes; pensamos que hacer frente a dichas incertidumbres y vacíos nos llevará a soluciones más creativas y complejas, no establecidas ni limitadas. A partir de los resultados producidos iniciales comenzaremos a presentar el taller de las jornadas. Los participantes en el taller estarán divididos en dos grupos según las dos temáticas propuestas (objetividades humanas y subjetividades tecnológicas). Durante la sesión se trabajará a partir de cadenas de imágenes que se compartirán entre los grupos, con la intención de generar procesos colaborativos. A partir de aquí, comenzaremos a crear una obra conjuntamente, que formará parte de la obra que cree el otro grupo. La actividad finalizará con una sesión de valoración final compartida entre todas.

## **Referencias**

BUTLER, J. (2006): *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

# Tecnonarrativa de las III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad: desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro

Iván M. Jorrín Abellán<sup>1</sup>

*Universidad de Valladolid*

>>Diapositiva 1

>>Diapositiva 2

“Siempre nos encontramos en alguna parte. Dondequiera que nos encontremos no solo estamos en, siempre estamos en un ‘aquí’ particular y concreto, que no es un ‘allí’. Estamos de pie en algún lugar, o sentados en alguna parte. Nuestra mente puede vagar de esta realidad suave pero implacable, usando palabras y haciendo abstracciones, pero nunca podemos escapar de la localización en la que estamos, dondequiera que estemos.” (Kemmis, 2009: 59)

Tal y como explicita el etnógrafo y evaluador australiano Stephen Kemmis en las palabras anteriores, todo sucede en un aquí, en nuestro aquí.

Nos encontramos atados en la búsqueda de esos puntos de encuentro. Nuestro aquí nos retiene a la vez que nos hace conscientes de las virtudes, limitaciones y retos de las fronteras que nos rodean. Aun así entiendo que nuestra propia naturaleza nos hace tender manos para buscar puntos de encuentro.

En mi día a día suelo generar relatos multimedia de las prácticas educativas que evalúo. No hay demasiadas diferencias entre evaluar escenarios educativos ubícuos y especulares y relatar lo que en estos dos días ha sucedido aquí... Perdón, relatar lo que yo he vivido e interpretado durante estos dos días.

En estos momentos me encuentro inmerso en el descubrimiento de fórmulas que permitan entender y valorar los escenarios educativos que ya se están comenzando a poner en práctica en nuestros colegios, universidades y centros culturales; pero que sin duda constituirán la norma en un futuro muy cercano.

>>Diapositiva 3

Hablo de los escenarios educativos ubícuos en los que el aprendizaje sucede naturalmente de manera transdisciplinar y en al menos tres capas. Tienen lugar en uno o varios espacios

---

<sup>1</sup> Este texto complementa la tecnonarrativa generada en: <https://storify.com/ivanjo/relato-iii-jornadas/slideshow>.



físicos (i.e., en el colegio, en un parque, en un museo, en casa); también suceden en espacios aumentados en los que complementamos la realidad física o incluso la virtual con información, y herramientas con el objeto de enriquecer la experiencia de aprendizaje; y por último, también tienen lugar en espacios virtuales (i.e., sitios web, redes sociales, mundos virtuales, etc.).

En su presentación de ayer Fernando Hernández señalaba perfectamente la diferencia entre lo trans, lo multi y lo inter (disciplinar); en mi caso busco formas de evaluar lo que sucede en escenarios educativos especulares que van más allá de la mera yuxtaposición de contextos, tecnologías y disciplinas, como nos mencionaba también ayer, Gastón Pineau.

Al igual que sucede en los escenarios educativos especulares, donde se entremezclan múltiples aquies... la narración de lo acontecido en unas jornadas tan intensas como las aquí vividas, implica de alguna forma la generación de espacios de reflexión conformados por los múltiples “aquies” de todas y todos los que hemos compartido esta experiencia.

Como narrador de historias debo permanecer cerca de mi propio aquí físico, así como del de cada uno de ustedes. Pero, siguiendo esta aproximación hubiese resultado imposible narrar, por ejemplo, lo acontecido en los nueve grupos de discusión que han tenido lugar de forma paralela esta mañana.

>>Diapositiva 4:

Pero, ¿hay una forma de narrar los múltiples “aquies” que conforman una realidad sin estar allí? ¿Sin estar en ellos, sin estar... (a, ante, cabe, con, contra... ellos)?

Yo creo que sí, pero la labor implica confiar en su criterio y buen hacer, sí, el de ustedes. Y también implica delegar responsabilidades en el proceso y asumir un rol de narrador humilde con vocación de dar voz a otros.

No sé si lo habré logrado, pero esa ha sido la intención.

>>Diapositiva 5

>>Diapositiva 6

Todo comenzó un 21 de junio del año pasado, cuando en Donosti se acordó que las III jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad se celebrarían en Madrid. Joaquín Paredes tomó el testigo.

>>Diapositiva 7

Por cierto, fue él quien narró lo acontecido a orillas de la Concha en la edición previa, poniendo el listón bien alto.

>>Diapositiva 8

>>Diapositiva 9

>>Diapositiva 10

Y en septiembre nos llegó un mail... tachannnnn tachannnnn!!! y todos (plural extraño porque quiero decir nuestros compañeros de la UAM) nos pusimos a trabajar.

>>Diapositiva 11

En enero se lanzó la web de las jornadas al hiperespacio.

>>Diapositiva 12

>>Diapositiva 13

En marzo el programa estaba cerrado y quedó abierto el plazo para el envío de comunicaciones.

>>Diapositivas 14, 15 y 16

Para el 9 de mayo la organización ya contaba con...

>>Diapositiva 17

54 comunicaciones organizadas alrededor de 9 mesas y con casi 80 personas inscritas.

>>Diapositivas 18 y 19

Ayer día 20 de junio, tras la bienvenida de los representantes institucionales (vicerrector de Posgrado; la vicedecana de la facultad; el director del Departamento de Didáctica)

>>Diapositiva 20

y los representantes de los grupos organizadores de estas jornadas: Fernando Hernández (Grupo Indaga-t. Universidad de Barcelona), José Miguel Correa (Grupo Elkarrikertuz. Universidad del País Vasco), Joaquín Paredes (Grupo Forproice. Universidad Autónoma de Madrid).

>>Diapositivas 21, 22 y 23

>>Diapositivas 24, 25, 26, 27, 28 y 29

Asistimos (de 11:30 a 12:15) a la conferencia de Gaston Pineau bajo el título “Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad, la posibilidad de que los estudiantes universitarios de hoy construyan conocimiento en las aulas”.

>>Diapositivas 30 y 31

En ella Gastón nos propuso una estrategia de ruptura de fronteras y búsqueda de puntos de encuentro con nuestro alumnado universitario. Lo hizo apoyándose por un lado en su propia autobiografía experiencial, y por otro lado en la definición de una epistemología de lo transdisciplinar en tres formas; la transdisciplinariedad socio-interactiva; la reflexiva y la paradigmática.

>>Diapositivas 32 y 33

Desde estos tres pilares nos propuso su paradigma de la formación humana o Antropoformación (Pineau, 2005) en dos tiempos (la formación experiencial y la capacitación formal) y tres movimientos (la autoformación, la socioformación y la co-formación) todo ello como estrategia de superación del paradigma pedagógico positivista de la educación.

Finalmente compartió con nosotros una experiencia ilustrativa que aterriza el mundo de las ideas en lo concreto, en la praxis cotidiana. Una experiencia de formación universitaria de adultos por alternancia y producción de saberes y conocimiento mediante la resolución de proyectos basados en problemas de acción transformados.

>>Diapositiva 34

La experiencia que nos presentó se basa en la aplicación del llamado giro reflexivo de Schön (1992). Donde se pide al alumnado que realice una llamada a este retorno reflexivo sobre algo que se hizo en el pasado, y así poder aislar una idea de proyecto.

>>Diapositivas 35, 36 y 37

Los enfoques reflexivos que Gastón nos propuso para realizarlo fueron; el grupo de análisis pragmático, la explicitación biográfica, el práctico-reflexivo de Schön, la expresión artística y el reconocimiento.

Estos cinco enfoques podemos entenderlos como el núcleo de una metodología reflexiva que sin duda constituye un forma explícita de desdibujar fronteras en las relaciones pedagógicas y de tender puentes con nuestro alumnado.

Posteriormente, y tras un breve descanso...

>>Diapositiva 37

>>Diapositivas 38 y 39

Asistimos a la conferencia de Fernando Hernández (UB) y Agustín de la Herrán (UAM) titulada “Transdisciplinariedad en el trabajo universitario, a dos voces”.

>>Diapositiva 40

Fernando partió en su exposición de un enfoque transdisciplinar como medio de conocimiento de uno mismo y del mundo en relación, y también como respuesta a lo que él denomina mundo VICA (volátil, incierto, cambiante y ambiguo).

Desde este planteamiento de globalización asume que las fuentes de saber no están obligatoriamente en las disciplinas y que cada persona puede ser una fuente de saber, apostando por una transdisciplinariedad situada en un proceso histórico de largo recorrido.

Bajo este prisma, Fernando planteó que durante las tres últimas décadas (una y media, tal vez dos, en España, diría yo) la práctica de la investigación en las ciencias experimentales y sociales se ha ido configurando alrededor de una creciente aproximación transdisciplinar que se concreta en la actual organización “trans-“ de grupos y proyectos de investigación.

>>Diapositivas 41, 42, 43 y 44

Esta forma de entender la investigación se caracteriza por la formulación explícita de una terminología compartida y una metodología común que trasciende a las disciplinas. También se caracteriza por lo que ha venido en denominarse “Modo 2 de conocimiento” (Nowotny, Scott y Gibbons, 2010), o aquel que solo puede generarse desde perspectivas transdisciplinares, alrededor de contextos de aplicación y de implicación.

Fernando concluyó su intervención proponiendo un tránsito de estas ideas hacia la docencia universitaria, generando así una ruptura del pensar direccional, fragmentario y reproductivo, típico en nuestras instituciones de educación superior, estableciendo procesos de

indagación hacia el “conocer” alejado del “reproducir”, donde el docente se convierta en creador de circunstancias.

De esta forma la valoración de la heterogeneidad de los actores que participan en la creación de conocimiento, y la asunción de que la razón reside en la colectividad más que en los sujetos individuales, se convierte en una fórmula de ensayo y superación del desafío que supone poder construir proyectos transdisciplinares para la emancipación y el pensamiento crítico.

>>Diapositivas 45, 46, 47, 48, 49 y 50

>>Diapositiva 51

>>Diapositiva 52

A continuación Agustín de la Herrán puso una segunda voz a la presentación, elaborando su discurso alrededor del concepto de transdisciplinariedad inmadura.

>>Diapositiva 53

Planteó entre otros aspectos el problema acuciante que a su parecer presentan algunas áreas como la Pedagogía y la Didáctica... un problema de inmadurez y egos desmedidos que hacen que las elaboraciones que se producen en el área sean corticales. De superficie.

Planteó como superación de la coyuntura la formación intensa apoyada en la autoformación evolutiva y en conciencia.

Su discurso directo e incómodo en algunos momentos, se centró alrededor de la “epistemología de la lavadora” y promulgó la salida de los múltiples bucles conceptuales que ratifican una y otra vez la reproducción en lugar del descubrimiento y redescubrimiento del conocimiento.

>>Diapositivas 54 y 55

>>Diapositiva 56

>>Diapositivas 57, 58, 59, 60, 61 y 62

>>Diapositiva 63

>>Diapositivas 64 y 65

Tras el merecido almuerzo (15.45-16.45) se produjo un breve pero intenso diálogo con los ponentes de la mañana, que fue moderado por Joxemi Correa.

>>Diapositivas 66 y 67

Tan solo me centraré aquí en tres ideas que a mi modo de ver muestran fronteras que desdibujar y puntos de encuentro, bueno, puntitos de encuentro.

>>Diapositiva 68

Fernando: cuando la ciencia sustituye a la religión esta se convierte en religión. La sociología de la ciencia ha investigado cómo se produce el conocimiento... el conocimiento nunca es, siempre deviene. Hay muchos sacerdotes de la ciencia que dicen que contar el devenir del conocimiento es romper las relaciones de poder establecidas.

>>Diapositiva 69

Gastón: no hay evolución si no hay un proceso de transformación transdisciplinar.

>>Diapositivas 70 y 71

Agustín: somos el eslabón perdido entre lo que somos y lo que podríamos llegar a ser. Una buena metodología para crecer es detectar dualidades e intentar superarlas.

Me resulta frustrante que en Didáctica y Pedagogía lo que domine sea la reproducción y la propia ratificación de las propias verdades es lo que se busca.

Tenemos un problema de madurez que requiere de formación y autoformación (evolutiva y en conciencia). Nuestras elaboraciones son corticales.

Cualquier conocimiento es por definición transdisciplinar. La metodología natural de razonamiento es por definición la transdisciplinariedad. Es una redundancia en sí mismo.

Si se indaga lo suficiente en lo disciplinar se llega a lo transdisciplinar y si se indaga lo suficiente en lo trans, se llega a amar más lo disciplinar. Esta dualidad disciplinar y transdisciplinar es una estafa.

Lo trans está idealizado, y por tanto distorsionado.

>>Diapositiva 72

A las 16.45 comenzaron los talleres “Transiciones entre las subjetividades tecnológicas y las objetividades humanas”.

>>Diapositiva 73

El taller se dividió en tres espacios.

>>Diapositivas 74 y 75

Espacio 1. Estibaliz Jz. de Aberasturi (EHU-UPV), Montse Rifá (UAB). Aula II - 107.

Cadenas de palabras.

>>Diapositiva 76

Espacio 2. Fernando Herráiz (UB), Joxemi Correa (EHU-UPV). Aula I - 106.

Entretenidos y atrapados en las tecnologías se nos pasó el tiempo volando.

>>Diapositiva 77

Espacio 3. Clara Megías (UCM/U-TAD/UNIR). Aula II - 104 (Aula de Música).

Pedagogías invisibles.

>>Diapositivas 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84 y 85

>>Diapositiva 86

Posteriormente, y con un ligero retraso comenzó una breve presentación de los resultados de los talleres, donde participaron tanto los coordinadores de los talleres como Lorea Fernández, quien moderó la mesa.

>>Diapositiva 87

Espacio 1.

>>Diapositivas 88, 89, 90 y 91

>>Diapositiva 92

Espacio 2.

>>Diapositivas 93 y 94

>>Diapositiva 95

Espacio 3.

>>Diapositivas 96 y 97

>>Diapositiva 98

>>Diapositiva 99

>>Diapositiva 100

>>Diapositiva 101

>>Diapositiva 102

>>Diapositivas 103 y 104

Lorea cerró la mesa de conclusiones...

>>Diapositivas 105, 106, 107, 108, 109, 110 y 111

Transitamos hacia el segundo día de las jornadas. Día 21 de junio 2013.

Una mañana calurosa da la bienvenida a este verano que nos llega.

Hacia las 9.45 comienzan los grupos de presentación y discusión de comunicaciones.

9:30-11:30. Grupos de debate a partir de comunicaciones.

>>Diapositivas 112 y 113

Transdisciplinariedad y nuevas formas de construir conocimiento:

>>Diapositiva 114

Docencia compartida:

Tiempo de clase, ¿para qué? El papel del estudiante en el diseño del curso:

>>Diapositivas 115 y 116

Resolución de problemas. Las resistencias de los estudiantes:

>>Diapositivas 117 y 118

El error, como forma de aprendizaje. Favorecer en el estudiante un reproductor o a un autor de conocimiento:

>>Diapositivas 119 y 120

Si dedicamos tiempo a otro tipo de actividades, qué pasa con los contenidos. Papel del estudiante:

>>Diapositivas 121 y 122

Estudiantes y profesorado ya acostumbrados a investigar y aprender haciendo:

>>Diapositivas 123 y 124

La perversión de una supuesta evaluación continua. Papel del estudiante:  
evaluar para qué... aprender sin contexto:

>>Diapositivas 125, 126, 127 y 128

11.30-12.00. Descanso.

>>Diapositivas 129, 130, 131 y 132

12:00-13:00. Puesta en común de grupos de debate.

>>Diapositivas 133 y 134

Anna Forés: hemos hablado de numerosos puntos de encuentro; la creatividad, la artografía, la ayuda entre pares y el cuidado del lenguaje, y la “indisciplinarietà”. También hemos hablado de fronteras que desdibujar: fantasías del control, dualidades dentro y fuera del aula, el docente y sus pluralidades del yo.

>>Diapositiva 135

Pilar Aramburuzabala: el término de docencia compartida es equívoco. Se suele confundir con el trabajo en grupo. Necesidad de una práctica educativa pensada por y para todos los agentes (Docentes, discentes, departamentos, etc.). Colaborar desde la concepción del hecho educativo... ¡Cuidado con el lenguaje que nos delata! Hace falta una transformación individual del docente para después fomentar la colaboración con otros, siempre desde la reflexión.

>>Diapositiva 136

Luispe Gutiérrez: se ha propuesto debatir las resistencias del alumnado como un problema a resolver. Se ha hablado de “la queja”. Qué hacer para que esta no se queda ahí y nos haga instalarnos en un malestar. También se ha discutido sobre la zona de confort en la que profesorado y alumnado se instala y que genera gran resistencia al cambio. Este malestar puede solucionarse desde el acompañamiento al alumnado. También se ha discutido el papel de las nuevas tecnologías activas y se ha cuestionado si el docente, su cuerpo, su voz, su mirada, son intercambiables por estas tecnologías.

>>Diapositiva 137

Cristina Alonso: estudiante y profesorado acostumbrado a aprender haciendo... Fernando, Sandra, Raquel, Alicia, Noemí y Marta han destacado: la necesidad de recuperar los momentos personales en la escritura; cómo hacer tuya una asignatura heredada; cómo gestionar el desconcierto del alumnado ante determinadas propuestas didácticas; la formación pensada para los otros; cómo vivimos los docentes nuestra responsabilidad última del proceso educativo y cómo escapar de ella; cómo nuestras capacidades median nuestras producciones.

>>Diapositiva 138

Joan-Antón Sánchez: cuatro ideas han articulado la discusión: 1. Formas de evaluar; 2. Vivencias y compartición de formas de evaluar; 3. Compartir las visiones del estudiante sobre las formas de evaluar (aunque la propuesta no fue bien recibida por todos, les sacó de su zona de confort); 4. La perversión de la evaluación continua. ¡Parece que estas jornadas no son celebratorias!

>>Diapositiva 139

Daniel Losada: Sara, Iliana y Patricia han participado en la mesa. Dos ideas básicas, el error como forma de aprendizaje y cómo dar el salto al alumnado creador y autor.

De los errores se aprende, es inherente al ser humano, pero no existe una cultura ante el error... ¿Hay que diseñar actividades para que el alumnado se equivoque? ¡Parece que no!

En relación a la segunda parte: los docentes somos resistentes a propiciar la autoría del alumnado. Las TIC podrían ayudar.

>>Diapositiva 140

Amalia: ¿qué pasa con los contenidos al dedicar tiempo a otras cosas? Se ha discutido el rol del nuevo docente, y cómo evitar que los contenidos se difuminen cuando nos dedicamos a hacer otras cosas. Tres temáticas fronterizas se han discutido. El propio papel del contenido. ¿Están perdiendo el valor que tenían? Ahí no están solo del lado del docente... Un segundo espacio de frontera discutido ha sido la desconexión entre teoría y práctica. ¡Lo que me enseñan no me sirve! Si no se aplica de forma directa ¿No tiene sentido? Una tercera frontera, la autonomía de los actores en la relación pedagógica. ¿Es el profesor quien debe llevar las riendas? ¿Qué pasa si el estudiante las toma o no las toma? ¿Qué hacer cuando los deseos van en múltiples direcciones?

>>Diapositiva 141

13:30-14:15. Juana Sancho (UB). Una propuesta para valorar el trabajo de los estudiantes más allá de los formatos técnicos. Presenta: Luispe Gutiérrez (EHU/UPV).

>>Diapositivas 142 y 143

Os dejo ya con Juana Sancho (UB) y Luispe, a quienes pido disculpas de antemano por no haber realizado una narrativa prospectiva y haberles incluido en este relato, otra vez será...

>>Diapositiva 144

Me alegra mucho haber sido participe un año más de estas jornadas que sin duda ayudan a desdibujar la gramática tradicional universitaria fomentado el redescubrimiento del ADN de las relaciones pedagógicas auténticas.

>>Diapositiva 145

Ayer caminando de vuelta a la residencia me encontré con este tablón de anuncios deslabazado, abatido tras un curso de aconteceres múltiples, lleno de cicatrices...

Me identifiqué contigo tablón de corcho, me hiciste sentirme tras un año plagado de experiencias. Después de estos dos días me pienso un poco más tablón... con suturas, no muy guapo, con tal vez más recortes de los deseados, pero esperando a un nuevo curso en el que ensayar nuevos puntos de encuentro con mi alumnado...

>>Diapositivas 146, 147, 148 y 149



## Referencias

KEMMIS, S. (2009): "Here (a prose poem about place)", en R. E. STAKE, *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guildford Press, p. 59-60.

NOWOTNY, H.; SCOTT, P., Y GIBBONS, M. (2001): *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

SCHÖN, D. (1991): *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal: Éditions Logiques.

PINEAU, G. (2005): "Emergencia de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar", *Saude y Sociedad*, 14 (3): 102-110.

# Una propuesta para valorar el trabajo de los estudiantes más allá de los formatos técnicos

Juana María Sancho Gil

*Indaga-t. Grupo de innovación docente para favorecer la indagación<sup>2</sup>,  
Universidad de Barcelona*

## RESUMEN

Comienzo este texto con una reflexión biográfica, un relato sobre mi posicionamiento frente a la evaluación, y una situación vivida en el metro que me hizo encontrar su hilo conductor. A continuación planteo las implicaciones que tiene para la evaluación pasar de una concepción de los planes de estudios basados en asignaturas a una que contempla la dimensión competencial del conocimiento. Finalmente, y tras explicitar la perspectiva pedagógica desde la que trabajamos en el grupo Indaga-t, comparto una serie de recursos y estrategias utilizadas en distintos momentos de la evaluación de un curso: conectando saberes; construyendo nuevos saberes; mostrando nuestros aprendizajes y metarrelatando lo aprendido. No he podido ofrecer “una propuesta”, pero sí unas inquietudes que espero sean compartidas.

## ABSTRACT

This text is beginning with a biographical reflection, a story about my positioning in the assessment and a situation experienced in the metro that made me find a thread. Then I pose the implications for the evaluation to move from a conception of curriculum based on subjects to one that considers the competence dimension of knowledge. Finally, after explicit pedagogical perspective from which we work as Indaga-t group, I share a number of resources and strategies used at different times of the evaluation of a course: connecting knowledge, constructing new knowledge; showing our learning and meta-telling what we learned. I have not been able to offer “a proposal”, but some concerns that I hope will be shared.

**Palabras clave:** docencia universitaria, evaluación, estudiantes, técnicas narrativas.

## 1. Un tema/preocupación que me persigue...

Cuando Joaquín Paredes me propuso el reto de ofrecer “Una propuesta para valorar el trabajo de los estudiantes más allá de los formatos técnicos”, como cierre de las III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad. Desdibujando fronteras, buscando puntos de

---

<sup>2</sup> (2010GIDC-UB/12). Consolidado por la Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/indagat>.

encuentro, lo acepté porque es un tema que me persigue. Primero como estudiante y desde hace muchos años como docente, he sido, sigo siendo, continuamente evaluada/examinada y he tenido/tengo que evaluar a un buen número de personas que han sido/son alumnos míos.

Como estudiante, me aburrí mucho haciendo exámenes. Nunca entendí por qué los profesores nos tenían que preguntar cosas que ellos ya sabían. ¡Vaya aburrimiento también para ellos tener que leer una y otra vez las mismas respuestas! (Deberían estar agradecidos a los *disparates*<sup>3</sup> que decían escribíamos en ocasiones, porque aunque no les sirvieran de fuente de aprendizaje y reflexión, al menos les harían reír). Siempre pensé que si nosotros no sabíamos las respuestas quizás hubiese sido mejor dedicar ese tiempo a mejorar nuestra comprensión y nuestras estrategias para aprender. Pero el *sistema* en el que vivimos (que siempre lo configuramos personas) quiere/necesita clasificar, decir quién es número uno, el dos, el tres, el dos mil treinta y tres... Y los exámenes de papel y lápiz se han revelado, si no como la forma más adecuada y justa para decidir lo que los estudiantes saben (que también sepa yo, desde luego), sí como la más económica, en tiempo y esfuerzo.

Como a este tema le dedicamos una gran atención en nuestro grupo de innovación docente, comienzo compartiendo un texto sobre mi posicionamiento frente a la evaluación, que escribí en el desarrollo del proyecto de investigación: qué aprenden los estudiantes y los docentes cuando colaboran en la evaluación de proceso de aprendizaje autónomo<sup>4</sup>.

Llevo muchos años dando clase. Creo que he impartido docencia en prácticamente todos los ciclos educativos. Desde la educación infantil (P4 y P5), los estudios universitarios (primer, segundo y tercer ciclos, grados y postgrados), pasando por la enseñanza primaria y secundaria. También he dado clases de español para adultos. Así que solo me falta la formación profesional. Esto significa que he evaluado a muchos y muy distintos estudiantes, que he tenido que valorar muchas producciones y comportamientos de un buen número personas, a las que siempre he mirado a los ojos, sobre las que he tenido que pensar en formas diferentes de procurar su desarrollo personal, social, cognitivo y emocional. En la mayoría de las ocasiones también las he tenido que calificar, que poner una nota numérica (del 1 al 10), o verbal (suficiente, bien, aprobado, notable, sobresaliente, matrícula de honor; o una D, C, B, A, connotadas con + o -, doble o simple, el sistema inglés). Una calificación que le permitiría al estudiante pasar de curso, optar a una beca, acceder a un tipo de estudios, o no... ¡Qué responsabilidad!

Una responsabilidad que para mí es, como mínimo doble. Por un lado, las personas, si tienen la suerte de vivir en un país con una mínima equidad social, pueden dedicar un tiempo y un afán (de manera forzosa en la educación obligatoria o de forma voluntaria a partir de aquí) a adquirir y desarrollar unos aprendizajes y unos conocimientos que les permitan crecer de forma armónica y

---

<sup>3</sup> Para mí indicios de una falta de comprensión debido a una explicación poco clara o al establecimiento de conexiones inadecuadas por las razones más insospechadas y no motivo de burla y risa por parte del profesorado y humillación para el alumnado.

<sup>4</sup> REDICE12-1642-01.

entender y participar de la mejor manera en la sociedad. Cuando un grupo de estas personas están bajo mi tutela, porque tienen que aprender las materias que imparto, entiendo que su experiencia debe ser provechosa, que les ha de valer la pena el esfuerzo que implica aprender y que han de poder *llevarse* lo que han aprendido, que no deben dejarlo en la hoja de un examen o en las páginas de un trabajo. Este es un gran desafío que me ha perseguido desde el día que me puse delante de un grupo de estudiantes. Enseñe lo que enseñe, y he intentado enseñar muchas cosas a lo largo de mi vida: desde a leer, a escribir en muy distintos niveles a contar, calcular, las distintas materias de un currículo básico, hasta un idioma, pasando por diferentes materias del campo de las Ciencias de la educación, mi preocupación siempre ha sido que no fuera un trámite para aprobar. Que no fuera pretender que yo enseño para pretender que tú aprendes. Siempre me he interesado, que no sé si conseguido, por una enseñanza y un aprendizaje genuinos, que implicaran al estudiante, que despertaran su interés y curiosidad. Algo no siempre fácil en currículos y tiempo fragmentados y con experiencias previas de aprendizaje tal variadas. Sin embargo en estas preocupaciones radica mi visión sobre el aprendizaje y el conocimiento. Una visión que sitúa al estudiante y su capacidad de ser, decidir y aprender en el centro de la escena. Que le reclama responsabilidad y decisión para hacerse cargo de su aprendizaje de la manera más autónoma posible. Y entiendo el conocimiento no como un conjunto de hechos y conceptos a *tragar* acriticamente, *vomitare* en un examen y *olvidar*, sino como diferentes narrativas interconectadas y socialmente construidas que nos ayudan a explicar y entender los fenómenos físicos y sociales que nos rodean y nos constituyen.

Por otro, como profesora, está el tema de darle un valor a los procesos y los resultados de los estudiantes. Para dar respuesta a esta necesidad intento compartir con los estudiantes y llevar a cabo, desde el primer día del curso, una perspectiva de evaluación *no del* aprendizaje sino *para el* aprendizaje. Esta visión la podría ejemplarizar en una situación ocurrida una de las primeras sesiones de clase de una asignatura en la que un estudiante de segundo de Pedagogía me preguntó: –“Y, ¿el examen cómo será?”. Y yo le respondí: –“Ya estás haciendo el examen, todas y cada una de las experiencias de aprendizaje que compondrán el curso: lecturas, debates, tareas, trabajos de investigación, presentaciones públicas, participación en los foros de campus virtual, etc., son parte del examen e implican los contenidos conceptuales y competenciales de la asignatura. El seguimiento reflexivo de este conjunto de experiencias de aprendizaje nos ayudará a situar vuestros límites y dificultades actuales para encontrar maneras de superarlos. Además nos permitirá, si estáis dispuestos a implicaros -porque una enseñanza orientada a la autonomía y a la indagación no se puede llevar a cabo sin vuestra implicación (de ahí mi vulnerabilidad como profesora que intenta transitar de una enseñanza para la repetición a un aprendizaje para la comprensión) -, ir adquiriendo grados cada vez más altos de autonomía intelectual y emocional”.

En la contestación a este estudiante se encuentra el posicionamiento sobre la evaluación y su papel en el proceso de aprendizaje. A mí me gustaría que mi trabajo terminara aquí, valorando conjuntamente con los estudiantes su grado de satisfacción (también el mío). Algo

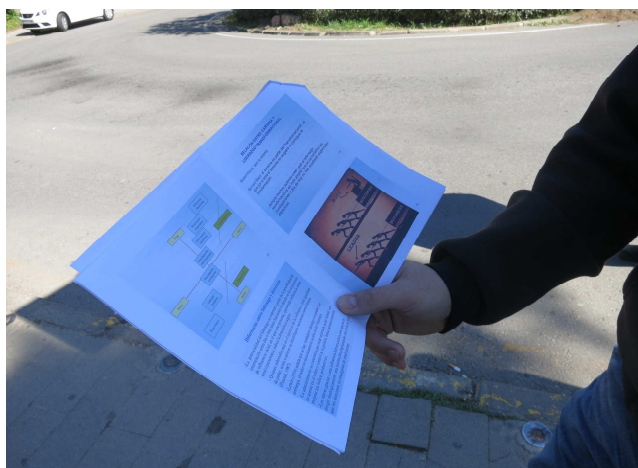
que solo he podido hacer a la enseñanza no reglada, con los párvulos o con las personas adultas que aprendían una lengua por motivación personal.

Así que finalmente, hay que poner una nota, que tendrá consecuencias sociales, a lo que yo he logrado ver de lo que ha sido capaz de hacer el estudiante. Y digo lo “que yo he logrado ver de lo que ha sido capaz de hacer...” porque siempre me quedo con la impresión, a pesar de las formas diversificadas que utilizo para evaluar y para decidir, a menudo conjuntamente con los estudiantes, la calificación, que el alumnado puede hacer y saber más de lo que en un momento dado ha podido mostrar. Es por ello que, en general, termino el proceso evaluativo con una metareflexión por parte de cada estudiante en la que han de sintetizar los aprendizajes más importantes que creen haber realizado y la nota que ellos piensan merecen. El proceso de evaluación y calificación lo doy por terminado con la tutoría evaluativa final en la que se revisa, de forma global, los procesos y resultados de aprendizaje, incluyendo su documento individual de autoevaluación y autocalificación. Lo que resulta interesante es que en el 99% de los casos la percepción de los estudiantes y la mía suelen estar bastante cercanas.

Con todo, como he mencionado al principio, después de tantos años de dedicarme a la docencia, sigo considerando la evaluación y la calificación como un gran reto. La primera por su vinculación a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda por sus implicaciones personales y sociales.

## 2. ...hasta en el metro...

**Figura 1.** Fotocopias de un Powerpoint como base para un examen



Fuente: archivo personal de Juana Sancho.

De mi casa a la universidad tengo siete paradas de metro, que suelo compartir con los estudiantes de mi campus (Magisterio, Pedagogía, Educación social, Trabajo social y Psicología). Escucharlos es para mí una fuente de reflexión y aprendizaje. Hablan, en voz bastante alta, de cómo les ha ido en los exámenes (*sic*), de sus des/acuerdos con los profesores,

de sus expectativas. Pero también estudian. Estudian en hojas manuscritas, sus propios apuntes, o impresas. Cuando le estaba dando vueltas a cómo organizar esta presentación para las Jornadas, observé frente a mí a un estudiante que leía el texto que aparece en la imagen. Se me hizo evidente que correspondía a distintas diapositivas de un *PowerPoint* y enseguida pensé: “¿Qué se puede aprender de un *PowerPoint*? El joven debió captar mis deseos de preguntárselo, porque al cabo de unos segundos alguien se levantó de mi lado y se sentó él. Inmediatamente se lo pregunté. Me dijo que la información escrita acompañada de las ilustraciones y las explicaciones del profesor le ayudaba a que se le quedasen “las cosas en la cabeza”. Yo le pregunté si no se trababa en realidad de un conocimiento de carácter factual y declarativo, desproblematizado y sin contexto y de ahí fácil de olvidar. Me dijo que, en realidad, sí. Que a menudo le era muy difícil entender porque todo era muy *abstracto* y que tras el examen le costaba recordar. Llegamos a nuestra parada y al salir me arrepentí de no haberle pedido que me dejase hacer una foto. Demasiado tarde.

Sin embargo, tuve una segunda oportunidad. Nunca cojo el autobús lanzadera desde la parada del metro al corazón del campus, pero ese día llegaba muy sobre la hora y decidí tomarlo. En la parada, pasó el estudiante por mi lado y me saludó. Entonces le propuse tomarle una foto, a lo que asintió (figura 1). Y también me dijo: “En la asignatura que voy a hacer ahora el examen nos explicaron un tema sobre los estilos de liderazgo sacándonos de la clase y haciendo que nosotros los fuéramos representando. Después de hablar contigo me he dado cuenta de que entendí perfectamente ese contenido y no me lo he tenido que estudiar. Ya me lo sé”. Llegó el autobús y nos despedimos. Me dejó un buen regalo en forma de ideas para articular este texto.

### **3. ¿Qué entendemos por contenido de enseñanza y aprendizaje?**

Cuando fui estudiante en la universidad los programas de las asignaturas consistían en un listado de temas en cuyo enunciado llevaba a pensar que el conocimiento *es*, no *deviene*. Que se da en compartimentos disciplinares estancos y que sirve más para decir qué, que para dilucidar cómo, por qué y para qué y sobre todo para comprender el mundo y actuar en él. A la persona erudita, culta, se le pedía recordar, reproducir, más que interpretar o crear.

Hoy, en los planes de estudios elaborados en el contexto del EEES, se contempla no solo lo que se venía entendiendo tradicionalmente por contenido (el temario de las asignaturas) sino una serie de competencias (aptitudes o capacidades para llevar a cabo una tarea). La Comisión Europea define las competencias como una combinación de conocimiento, habilidades y aptitudes apropiadas al contexto (EC, 2007). Según los planes de estudios de la Universidad de Barcelona, existen algunas competencias que todos los estudiantes de esta universidad deberían adquirir y desarrollar. A modo de ejemplo, en el cuadro 1 se recoge el conjunto de competencias que aparece en el Plan Docente, de una asignatura de 4.º de Pedagogía.

## **Cuadro 1. Competencias a desarrollar y adquirir por los estudiantes de la UB**

<b>Competencias transversales comunes de la UB</b>
Capacidad creativa y emprendedora (capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos/capacidad de buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes).
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, síntesis, visiones globales y de aplicación de los conocimientos a la práctica/capacidad de tomar decisiones y de adaptación a nuevas situación).
Trabajo en equipo (capacidad de colaborar con los otros y de contribuir a un proyecto común/capacidad de colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales).
Compromiso ético (capacidad crítica y autocrítica /capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas).
Capacidad comunicativa (capacidad de entender y de expresar se oralmente y por escrito en catalán, castellano y una tercera lengua, con dominio del lenguaje especializado/capacidad de buscar, usar e integrar la información).
<b>Competencias transversales la titulación</b>
Capacidad de adaptación y aplicación del conocimiento pedagógico en diferentes contextos educativos y formativos.
Desarrollo de una actitud innovadora en los procesos educativos, formativos y profesionales.
Capacidad para transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias.
<b>Competencias específicas del Grado de Pedagogía</b>
Diseño y aplicación de estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos.
Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos, virtuales o no, incluyendo la creación de recursos multimodales y multialfabéticos.
Comprensión y valoración de situaciones sociales, culturales, económicas y políticas para innovar y transformar en los ámbitos formativos y educativos.
Conocimiento y comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en la formación integral.

Al revisar este conjunto de competencias me pregunto en primer lugar si las tenemos las personas que impartimos esta y otras asignaturas. Mi respuesta es siempre que no, que sigo aprendiéndolas y desarrollándolas y, sobre todo, que el tener que fomentar que el alumnado las adquiera y desarrolle me permite también a mí seguir haciéndolo. Pero hay una segunda parte que me inquieta más, y es cómo evaluar este conocimiento. Cómo evaluar un conocimiento orientado al hacer, a la transferencia del decir al comprender y al actuar, que trasciende las disciplinas, las materias y las asignaturas. Y cómo hacerlo en un contexto en el que la propia forma de representar visualmente el plan de estudios retrotrae a una noción fragmentada de conocimiento (figura 2). Una visión en la que parece que lo importante es que las asignaturas sean fundamentales, obligatorias u optativas, y no las relaciones, sinergias y complementariedades que existen entre ellas.

**Figura 2.** Planes de estudio de Maestro de educación infantil, Maestro de educación primaria, Pedagogía y Educación social. Páginas web de las Facultades de Formación de profesorado<sup>5</sup>

The figure displays four course plans for different teacher training programs. Each plan is organized into a grid of semesters (1st to 4th year) and subjects. The subjects are color-coded: red for mandatory, green for optional, and yellow for elective. The plans include:

- Top Left:** Maestro de Educación Infantil. Includes subjects like 'Psicología de la Educación a Primaria', 'Didáctica de la Matemática I', and 'Prácticas II'.
- Top Right:** Maestro de Educación Primaria. Includes subjects like 'Psicología de la Educación en el Equipo Infantil', 'Didáctica de las Matemáticas', and 'Prácticas II'.
- Bottom Left:** Pedagogía. Includes subjects like 'Teoría de la Educación', 'Psicología Social', and 'Prácticas de Investigación'.
- Bottom Right:** Educación Social. Includes subjects like 'Historia de la Educación', 'Psicología Social', and 'Prácticas Externas I'.

Otra fuente de preocupación se sitúa en los *instrumentos* que nos dotamos, más allá de las pruebas de papel y lápiz realizadas en un tiempo y un espacio y que solo pueden dar cuenta de un tipo de aprendizaje, aunque pueda implicar tomar decisiones sobre cómo resolver situaciones problemáticas, argumentar, analizar, sintetizar, etc. ¿Qué medios, métodos y recursos hemos de ir desarrollando y utilizando para poder decir algo sobre la capacidad creativa y emprendedora de

<sup>5</sup> [http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/grau/grau\\_infantil/](http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/grau/grau_infantil/); [http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/grau/grau\\_primaria/](http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/grau/grau_primaria/); [http://www.ub.edu/pedagogia/queoferim/grau/grau\\_pedagogia/](http://www.ub.edu/pedagogia/queoferim/grau/grau_pedagogia/); [http://www.ub.edu/pedagogia/queoferim/grau/grau\\_edu\\_social/](http://www.ub.edu/pedagogia/queoferim/grau/grau_edu_social/)



nuestros estudiantes, de responsabilidad, de trabajo en equipo, de comunicación, etc.? A este tema le estamos dedicando bastante tiempo y esfuerzo los miembros del grupo de innovación docente Indaga-t.

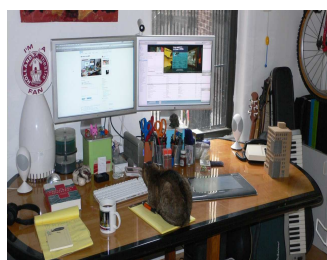
#### **4. Posicionamiento pedagógico del grupo Indaga-t**

Los docentes de la Universidad de Barcelona que integramos Indaga-t compartimos y trabajamos desde una serie de premisas en las que situamos nuestras concepciones y prácticas de enseñanza. Entre ellas figura la necesidad de relatar la propia experiencia docente, a la vez que construimos espacios presenciales y virtuales de reflexión para mejorarla a través de la colaboración entre pares. Como hemos señalado en un trabajo anterior (Hernández, Forés, Sancho, Sánchez y otros, 2011: 5-6), algunas de las líneas de interés y perspectivas que nos unen como docentes y que se relacionan con nuestra manera de entender el aprendizaje en la universidad son las siguientes:

- Una perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje, que tiene en cuenta las comunidades de discurso de las que se forma parte (nosotros y los estudiantes considerados en su diversidad), así como la importancia que damos al aprendizaje como algo situado y contextualizado y al aprender desde el diálogo, la indagación y la colaboración con otros aprendices.
- La necesidad de que las tareas de aprendizaje planteadas a los estudiantes sean experiencias creativas y con sentido, es decir, genuinas, de manera que vayan más allá de la repetición y la copia, y se favorezca los procesos de búsqueda a partir de problemas y su representación en diferentes lenguajes.
- Provocar el conocimiento vinculado a problemáticas reales que muevan a la búsqueda de alternativas a los dilemas planteados y que confronte a los estudiantes con diferentes versiones de los fenómenos o problemas objeto de estudio.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la investigación, el compartir y la representación del proceso de aprendizaje.
- Formar profesionales para el siglo XXI que sepan transitar y utilizar múltiples alfabetismos, más allá de las tradicionales formas de representar el saber mediante la lectura, la escritura y los números.
- Situar el proceso de aprendizaje partiendo de la propia experiencia de los aprendices. Lo que significa considerar a los estudiantes como sujetos del proceso de aprender. En este sentido se les invita a partir de lo que “ya saben” o de “lo que han experimentado en sus vidas” sobre una temática o un problema que sea objeto de estudio.
- Consideramos la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes den cuenta de su reflexión y el sentido otorgado a su proceso de aprendizaje.

Al comenzar cada asignatura compartimos estos principios con los estudiantes mediante una presentación multialfabética (figura 3).

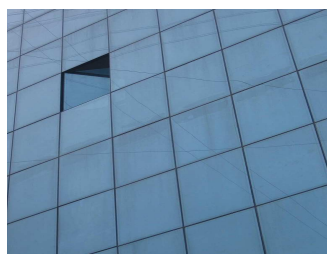
**Figura 3. Presentación multialfabética de los principios de Indaga-t**



Representación problematizada y contextualizada del conocimiento como proceso socialmente construido.  
El aprendizaje como indagación.  
Multialfabetismos.



Énfasis en la autoría de los estudiantes: aprendizaje autónomo y responsable.



Romper las fronteras institucionales.  
Conectar en dentro y el fuera de la universidad.  
Aprendizaje a lo largo y lo ancho de la vida.



Evaluación continuada, *no del* aprendizaje sino *para* el aprendizaje.  
Centrada en el estudiante y orientada a situar sus límites y contribuir a sobrepasarlos.



Relación pedagógica basada en la colaboración entre el profesorado, entre el profesorado y los estudiantes y entre los estudiantes.



Importancia de divulgar y compartir los procesos y los resultados de nuestro trabajo como docentes.

Fuente: archivo fotográfico de Juana Sancho.

En el plano de la evaluación intentamos ser coherentes con estos principios. Teniendo en cuenta que no los entendemos como algo fijo y esclerotizado, sino como algo orgánico, vivo, que crece y se transforma con nuestra práctica, nuestra investigación y los cambios en los estudiantes, nuestro contexto y en nosotros mismos. Para ello, a lo largo de los años hemos ido desarrollando un conjunto de estrategias evaluadoras, que ponemos en marcha desde el inicio de cada asignatura. En los siguientes apartados referiré algunas de ellas.

## 5. La evaluación más allá del examen de papel y lápiz

Como he señalado, para nosotros la evaluación *no es del* aprendizaje, *sino para el* aprendizaje. La evaluación (el examen) comienza el primer día de clase y está orientada a fomentar la autoría y la autonomía del estudiante. De ahí que en utilizemos diferentes estrategias en diferentes momentos de la acción educativa.

## 6. Conectando saberes

Nosotros invitamos a los estudiantes a entrar en nuestras clases con todos sus saberes, con toda su experiencia, desde la convicción de que saben más de lo que se autorizan a reconocer y que necesitan un anclaje para desarrollar su tejido cognitivo y emocional. Un aprendizaje que si no conecta y expande lo que el alumno sabe, bien se olvida en cuanto se ha obtenido una calificación, o bien deja a uno instalado en una zona de confort que le impide todo riesgo, toda creatividad, y por tanto, todo aprendizaje genuino o *auténtico* (véase Forés, Sánchez y Sancho, en este volumen). Veamos distintas estrategias que vamos utilizando para situar lo que saben los estudiantes y ponerlos frente al desafío de lo que pueden llegar a aprender.

### 6.1. LA TECNOAUTOBIOGRAFÍA<sup>6</sup>

Los estudiantes de Pedagogía, Magisterio o Educación social se acercan a las asignaturas relacionadas con las tecnologías educativas, con una buena dosis de temor y una cierta reticencia. Piensan que la tecnología les resulta muy lejana, que nada tiene que ver con ellas y ellos, que les va a costar mucho porque no tienen una buena relación con las máquinas (sobre todo los ordenadores), etc. De este modo, cuando comenzamos a explorar el conjunto de tecnologías organizativas, simbólicas, artefactuales y biotecnológicas, que han contribuido a que vivamos en el tipo de mundo que habitamos, el estudiantado se queda hondamente impresionado de las profundas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad y de lo influenciada que está su vida por la tecnología, incluso desde antes de su nacimiento.

Sin embargo, nos dábamos cuenta de lo difícil que nos resultaba *desmontar* sus ideas previas y hacerles entender que tanta investigación, conocimiento, habilidades, procesos de

---

<sup>6</sup> Basado en Hernández, Forés, Sancho, Sánchez y otros (2011: 31-35).

planificación, evaluación, etc., podemos encontrar en la creación de un bolígrafo o un coche que en la de un ordenador. Que instrumentos como el dinero, los mapas o el código de circulación son tecnologías simbólicas que regulan el comercio y nuestra forma de desplazarnos en y por el mundo. Que la agricultura, con su conjunto de saberes, habilidades, técnicas y artefactos, ha representado un papel esencial en la conservación y la mejora de la vida, constituyéndose en la biotecnología más fundamental de la especie humana. O que la tecnología organizativa reflejada en los horarios de los centros de educativos condiciona mucho más la forma impartir la enseñanza que la introducción de cualquier artefacto, por sofisticado que sea.

De ahí que les proponamos explorar, como primer trabajo de investigación del curso, las diferentes imágenes de la tecnología, desde su propia experiencia biográfica, realizando una tecnoautobiografía. Con la realización de una tecnoautobiografía los estudiantes inician un proceso de reflexión sobre su relación biográfica, en este caso con la tecnología, pero podría centrarse en cualquier ámbito o tema de estudio, comprendiéndola como un elemento determinante en su manera de entender el mundo y posicionarse ante él. La realización de este trabajo se propone al alumnado de la siguiente manera:

- Con la finalidad de estudiar en profundidad nuestra relación con la tecnología os proponemos la elaboración de una tecnoautobiografía. Se trata de explorar la siguiente pregunta realizando una narrativa que combine texto, imágenes, sonidos...
- ¿Cómo ha influido la tecnología en vuestras vidas desde vuestro nacimiento hasta hoy?

Queremos partir de una propuesta suficientemente abierta, que dé lugar a diferentes interpretaciones sobre el significado de la noción de tecnología y, en particular, al sentido que esta ha tenido y tiene para cada uno de ellos y ellas a lo largo de su trayectoria. Sin embargo, a la vez que mantenemos una posición receptiva hacia todo lo que pueda emerger de este trabajo, también nos preocupa que las producciones del alumnado no estén en relación con los contenidos de la asignatura.

Para orientar esta experiencia de aprendizaje, ofrecemos al alumnado la siguiente sugerencia:

- La biografía consiste en un relato expositivo, en general narrativo y en tercera persona, de la vida un personaje real desde que nace hasta que muere o hasta el momento actual si está vivo. También puede centrarse en unos años determinados o unos aspectos determinados de la vida. Una tecnoautobiografía hablaría de cómo la tecnología ha influido en la vida de una persona.
- La autobiografía es la vida de una persona escrita por ella misma. Puede tener un foco o referirse a determinados momentos o aspectos de su trayectoria. Una tecnoautobiografía hablaría de cómo la tecnología ha influido en mi vida.
- Asimismo les ofrecemos algunos recursos disponibles en la web sobre este tema<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> <http://donestech.net/en/tecnobiografias>; <http://edongskey.com/photos/?a=technobiography-photos&i=1157>.

Los estudiantes suelen recibir la propuesta con un alto grado de interés y dedicación. Suelen implicar a familiares y amigos y suelen presentar sus producciones utilizando diversos lenguajes y modalidades de expresión (imagen fija y animada, voz, sonido...). En algunas ocasiones hasta crean la banda sonora de su tecnoautobiografía.

La mayoría de las tecnoautobiografías elaboradas por los estudiantes reflejan un cambio significativo tanto en su forma de entender las dimensiones de la tecnología como de posicionarse ante ella. La oportunidad de *pensarse a sí mismos* frente a la tecnología, da lugar a que inicien un proceso reflexivo en el que comienzan a hacer referencia a cuestiones tan complejas como pueden ser la identidad, la corporalidad, el lenguaje o las transformaciones del entorno y sus consecuencias en la vida de una comunidad.

## 6.2. CÓMO Y CON QUÉ NOS COMUNICAMOS...

El alumnado de Pedagogía, durante el primer semestre de la carrera ha de cursar una asignatura fundamental llamada *Comunicación en la educación*. Una asignatura en la que convergen dos áreas de estudio tan vastas como la educación y la comunicación, requiere un buen anclaje en su propia experiencia que les prepare para aumentar su aprendizaje y comprensión. De este modo, desde las mismas premisas, llevando a cabo procesos parecidos y obteniendo procesos y resultados similares que en el caso de las tecnoautobiografías, la evaluación de la primera fase de este curso se centra en un trabajo de investigación sobre su propia experiencia de comunicación. En el cuadro 2, consigno las indicaciones que proporcionamos, compartimos y discutimos con los estudiantes.

### Cuadro 2. Comunicación en la educación. Curso 2012-13

#### **Primer trabajo de investigación: partiendo de mi experiencia**

Como argumenta Charlot (2001), en la interacción docente resulta fundamental preguntarse por la relación que la gente establece con el conocimiento. Al hacer esto, dejamos de presuponer que el estudiante es un sujeto epistémico, solo constituido por conocimiento racional y a la espera de las condiciones de enseñanza que le permitirán nutrirse de forma ejemplar, y empezamos a pensar en cómo el sujeto epistémico se constituye.

Este posicionamiento implica indagar sobre las relaciones que el sujeto epistémico establece con el sujeto experiencial, al entenderlo como un sujeto que *carga* experiencias vitales que inevitablemente intenta interpretar. Por este motivo al comenzar la asignatura de Comunicación en Educación, proponemos partir desde la propia experiencia, desde lo que os es conocido, desde el conocimiento y las evidencias de vuestra vida personal, para poder transitar hacia lo nuevo, hacia la inmersión en nuevas informaciones, experiencias, conceptualizaciones, interpretaciones y conocimiento.

El trabajo consiste en elaborar un relato compuesto por texto, imágenes, sonidos, signos, símbolos... y presentado en forma digital (con el apoyo que considere más adecuado) que dé respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo y con qué comunico conmigo mismo? ¿Cómo y con qué comunico con mi familia? ¿Cómo y con qué comunico con los mis amistades? ¿Cómo y con qué comunico con el mundo? Una vez entregado el trabajo, la clase se llevará a cabo un análisis de las narrativas desde los diferentes modelos de comunicación.

**Referencias:** CHARLOT, BERNAD (org.) (2001) A nocaout de Relação como o Saber: Bases de apoiar-se Teórico e Fundamentos Antropológicos. Hueso JÓvenes e o Saber. Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed.

Este trabajo, además de permitirnos evaluar sus concepciones y conocimientos sobre la comunicación de forma corporeizada y biográfica, les sirve para poder aplicar en una etapa posterior los distintos modelos de comunicación.

### 6.3. AUTOETNOGRAFÍA DE APRENDIZAJE

En la asignatura de *Enseñanza y aprendizaje en la sociedad digital*, resulta fundamental para que puedan entender el sentido de los cambios en el conocimiento y el aprendizaje, que los sitúen en su propia trayectoria (escolar, familiar, social). De ahí que, siguiendo los parámetros de las estrategias anteriores, les proponemos comenzar con una autoetnografía de aprendizaje. En el cuadro 3 explicito las indicaciones que proporcionamos, compartimos y discutimos con los estudiantes.

#### Cuadro 3. Enseñanza y aprendizaje en la sociedad digital. Curso 2012-13

##### Autoetnografía de aprendizaje

Para explorar en profundidad nuestra experiencia de aprendizaje a lo largo de nuestra vida y analizar los cambios que se han venido sucediendo (o no) en las metodologías de enseñanza, los medios, la relación docente, el mundo que nos rodea, nuestra forma de relacionarnos con la información y la manera de darle sentido para convertirla en conocimiento, os proponemos desarrollar una autoetnografía de aprendizaje.

Se trata de explorar las siguientes preguntas utilizando textos, imagen, sonidos, etc.: ¿Cómo he aprendido a lo largo de mi vida? ¿Cómo estoy aprendiendo ahora? ¿Cuándo y cómo creo que aprendo más? ¿Qué cambios señalaría como más significativos? (Sobre todo los relacionados con los medios de información y comunicación).

##### Conceptos básicos

La etnografía es un método de investigación, utilizado en las ciencias sociales, pero sobre todo a la antropología social y cultural, dirigido al estudio y la comprensión de un ámbito sociocultural concreto, normalmente una comunidad humana con identidad propia. Consiste en recoger datos empíricos (a través de la observación, las entrevistas, los documentos, etc.) sobre las sociedades y las culturas. Intenta describir la naturaleza cultural de aquellos que estudia a través de la escritura (hoy entendida de forma multimodal).

Una etnografía sobre un individuo intentaría estudiarlo de forma holística incluyendo: el lugar donde vive, su forma de vida, la manera que tiene de entender los fenómenos que la rodean, las relaciones que establece, los medios que utiliza para perseguir sus objetivos (si es que se los plantea), etc. Las etnografías tienen conexiones con géneros literarios tan diferentes como los relatos viajes, los informes coloniales, las obras de teatro y las novelas.

Una etnografía de aprendizaje de una persona hablaría de cómo ha aprendido, en qué contextos, con qué medios, cómo ha dado sentido a lo que ha vivido fuera y dentro de las instituciones educativas, qué situaciones le han hecho aprender y cuáles han frenado su aprendizaje, cómo se ha enfrentado a las nuevas situaciones, etc.

La autoetnografía es el estudio de una persona llevado a cabo por ella misma. Es una narrativa que explora la propia experiencia de vida. La autoetnografía pone su foco en la experiencia subjetiva del propio sujeto, que también se puede basar en evidencias (datos empíricos: artefactos, documentos, imágenes, sonidos, etc.). Para Alvesson (1999:8) "la autoetnografía es un estudio y un texto en el que el investigador-autor describe la escena cultural en el que él ella es un participante activo/a, más o menos en condiciones iguales a las de otros participantes".

Una autoetnografía de aprendizaje hablaría de cómo he aprendido a lo largo de mi vida y al hacerlo la describiríamos los entornos culturales donde ha tenido lugar este aprendizaje.

Para componer y mostrar este relato autoetnográfico podéis (deberías) usar diferentes alfabetismos y modalidades de expresión y comunicación.

**Referencias:** ALVESSON, M. (1999). "Methodology for Close Up Studies. Struggling with Closeness and Closure" in Working Paper Series (Institute of Economic Research, Lund University) 4. [Consultado el 13 de noviembre de 2008]. Disponible en: <http://www.lri.lu.se/pdf/wp/1999-4.pdf>.

Como en los casos anteriores, además de contribuir a poder evaluar su conocimiento y creencias sobre el tema y su capacidad para reflexionar y conectar, sirve de puente plantearse y llevar a cabo un proyecto de investigación original, en una institución real, en el que tendrán que analizar hasta qué punto y en qué sentido se está teniendo en cuenta e intentando dar respuesta a los desafíos y necesidades educativas de la sociedad digital.

## 7. Construyendo nuevos saberes: los proyectos de indagación e investigación

Pero el proceso de aprendizaje continua y la evaluación ha de dar cuenta de los nuevos conocimientos, entendidos como conjuntos de informaciones ordenados que nos permiten comprender distintos fenómenos y de habilidades y aptitudes que nos posibilitan comunicar lo aprendido y transferirlo a distintos contextos. De ahí que en todas las asignaturas que imparto, proponemos la realización de un proyecto de investigación que articula todos los temas y tiene un papel fundamental en la evaluación de la asignatura. A modo de ejemplo, en el cuadro 4 reseño las indicaciones proporcionadas, compartidas y discutidas con los estudiantes de una asignatura de 43 de Pedagogía llamada *Entornos, procesos y recursos tecnológicos de aprendizaje*.

### Cuadro 4. Entornos, procesos y recursos tecnológicos de aprendizaje. Curso 2012-13

#### Sugerencias para realizar el trabajo de investigación y desarrollo

La formación de un pedagogo, incluso en el nivel de grado, no estaría completa si no tuviera la oportunidad de explorar el conjunto de elementos, circunstancias y decisiones involucradas en la planificación y diseño de entornos, procesos y recursos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las necesidades educativas y formativas de diferentes colectivos sociales, que pueden cambiar al compás de las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas.

La finalidad principal de este trabajo de investigación es propiciar que, tal como han hecho diferentes educadores a lo largo de la historia, los estudiantes hagan volar su imaginación pedagógica, proyecten sus ideas y sueñen con mundos educativos y formativos que pueden ser posibles utilizando las tecnologías que hoy tenemos a nuestro alcance.

Los objetivos específicos son que los estudiantes puedan:

- Poner de relieve el conocimiento pedagógico que cada estudiante de forma individual y colectiva ha ido elaborando a lo largo de TODO el grado, en relación a TODAS las asignaturas y, en particular, las de *Comunicación en educación, Enseñanza y aprendizaje en la sociedad digital* y las optativas (quién las haya hecho) de: *La cultura digital y visual en los procesos socioeducativos; Aprendizaje en entornos digitales y formación a distancia* y *Diseño de medios digitales de enseñanza y aprendizaje*.
- Analizar las necesidades educativas y formativas de diferentes segmentos de la población.
- Planificar un entorno de enseñanza y de aprendizaje, basado en los procesos y recursos tecnológicos que se consideren más adecuados, a la luz de lo que sabemos sobre cómo aprenden los seres humanos y de las tecnologías que disponemos.
- Evaluar los pros y contras del entorno planificado, desde una mirada prospectiva y teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos, tecnológicos, económicos, sociales, culturales.

La realización del trabajo de investigación se puede llevar a cabo en cualquier educativo o formativo en el que esté interesado: educación infantil, enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza universitaria, atención a la diversidad, formación profesional, formación en la empresa, educación social, educación no formal, educación de personas adultas, tercera edad...

El proyecto puede ir dirigido a:

- Una población real. Es decir, pueden ser los integrantes de una institución (formal o informal) que ya conozcáis.

- Una población ficticia perteneciente a un segmento de edad (desde el nacimiento a la *cuarta edad*) que se piense no está recibiendo la educación/formación/enseñanza adecuada. Asimismo el proyecto puede centrarse en:
    - La planificación y desarrollo de un entorno de enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente configurado por tecnologías digitales, dentro de en una determinada institución educativa o formativa, con el fin de propiciar mejoras significativas (en los resultados de aprendizaje, el entorno educativo o de trabajo, el interés de los participantes, etc.).
    - La planificación y desarrollo de un entorno de enseñanza y aprendizaje concebido de forma global, desde la arquitectura al contenido y las metodologías del aprendizaje, pasando por la modalidad (presencial, semipresencial, a distancia) y los recursos tecnológicos adecuados.
- En todos los casos el proyecto ha de tener en cuenta las cuatro dimensiones fundamentales de los entornos de aprendizaje: el estudiante, el profesor (y otros posibles profesionales de la educación que puedan participar), los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje, las tecnologías y las arquitecturas físicas o virtuales que se plantean.
- La secuencia del trabajo tiene que considerar, como mínimo, los siguientes elementos.
- Análisis y priorización de las necesidades de la población a la que va dirigido el entorno educativo o formativo que se pretende desarrollar. (Peso en la evaluación: 10%.) Este análisis se basará en: o identificar un segmento de la población que os suscite especial interés; o consultar bibliografía específica sobre la población seleccionada para llevar a cabo el proyecto.
  - Argumentación de las finalidades, los resultados esperados, las características del entorno, los recursos tecnológicos, los métodos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación educativa o formativa (peso a la evaluación: 10%).
  - Desarrollo de la propuesta de un entorno educativo/formativo, concretando su estructura (bloques, recursos, actividades...), incluyendo los posibles condicionantes: viabilidad, evaluación socioeconómica análisis de costes (producción impartición), estrategias para la revisión y la mejora continua, propuestas de mejora... (peso en la evaluación: 40%)
  - Presentación y defensa de la propuesta (peso a la evaluación: 10%)
- Con el fin de hacer un seguimiento detallado y formativo de vuestro proceso, orientado a una evaluación para el aprendizaje, cada uno de los aspectos mencionados, se convertirá en un entregable - un documento- (la fecha de la entrega la pondrán cada uno de los docentes) que se analizará de forma individual y colectiva con la finalidad de propiciar el mayor aprendizaje posible por parte de los estudiantes.
- Algunas referencias bibliográficas.

La realización de estos proyectos, con el seguimiento evaluativo continuado por parte del profesorado, constituyó, en palabras de los estudiantes una oportunidad para romper “con todos los estereotipos que tenemos a la hora de hacer trabajos” y comprender “que estamos encerrados en una manera de hacer y esto no es positivo de cara al mundo laboral y a la profesión en sí”.

## 8. Mostrando nuestros aprendizajes

Pero el proceso de aprendizaje y su evaluación no quedarían completos sin poder comunicar lo aprendido. En el examen de papel y lápiz el receptor de los mensajes siempre es el profesor. En una evaluación concebida para el aprendizaje y desde las premisas pedagógicas que he ido señalando, los estudiantes han poder comunicar lo aprendido a diferentes audiencias y con distinto formatos. Para ello utilizamos, a modo de *exámenes* finales, las presentaciones performativas, las instalaciones en una sala de exposiciones, la feria académica, etc., todas ellas abiertas a los interesados en participar. En el cuadro 5 se consigna la fundamentación que se comparte con el alumnado, sobre el sentido evaluativo de la feria académica.



## Cuadro 5. Evaluación de la materia

### **¿Por qué una feria académica como final de una evaluación continua para el aprendizaje en la asignatura de *Comunicación en educación*?**

El sentido de organizar una feria académica como examen final de esta asignatura, es coherente con los objetivos, las competencias y la perspectiva de evaluación (“continuada y formativa y será llevada a cabo desde la perspectiva de la evaluación por el aprendizaje y no solo del aprendizaje”), explicitadas en el programa.

Una feria científica es una muestra abierta al público donde se exponen los trabajos de investigación científica y tecnológica llevados a cabo aplicando el método científico. Puede haber un jurado que, persiguiendo distintas finalidades, seleccione los mejores proyectos. En todo caso los participantes deben hacer explícito –utilizando diferentes recursos– su proceso de trabajo, los resultados obtenidos, sus aprendizajes y las perspectivas de futuro.

Por otra parte, en los últimos años, los centros educativos han empezado a organizar ferias académicas o universitarias, como el Salón de la Enseñanza: <http://www.ensenyament.com>, para dar a conocer su oferta a los estudiantes.

Ambos casos tienen mucho en común: 1) la instalación de stands, 2) la cuidadosa elección de la información para dar a conocer a los visitantes las ideas fundamentales, 3) el diseño cuidado y estimulante para captar la atención y el interés de los visitantes; 4) las reflexivas decisiones sobre los recursos más adecuados para mejor dar cuenta de lo que quieren presentar (un proyecto, los servicios de una institución...) 5) la forma de recoger la valoración los visitantes, etc. Todos estos elementos tienen mucho que ver en la comunicación y, por tanto, con el contenido conceptual y competencial de la asignatura.

### **¿Qué se pretende con la organización de la feria académica de *Comunicación en educación*?**

1. Que los estudiantes representen los aprendizajes logrados a lo largo de la asignatura, a través de las sesiones de clase, las diferentes experiencias de aprendizaje, las lecturas, los trabajos de investigación, etc.
2. Que exploren y utilicen diferentes recursos y lenguajes comunicativos para representar y mostrar sus aprendizajes.
3. Que muestren sus procesos y resultados no solo a los docentes y a sus compañeros, sino a todas las personas a las que seáis capaces de interesar con la publicidad sobre este acto de evaluación para el aprendizaje.

### **¿En qué consiste?**

Los grupos formados para la realización del trabajo de investigación tendrán que:

Poner en común el conjunto de los aprendizajes logrados a lo largo y ancho del curso.

Pensar cómo comunicar todos estos procesos y resultados.

Diseñar un stand de feria académica (¡Cuidado! No es una yincana o fuego de campamento, es un acto comunicativo y formativo universitario).

Crear o adaptar los diferentes recursos que piense necesarios para mostrar el aprendizaje.

### **¿Qué necesitaremos?**

Cada grupo deberá pensar qué recursos necesita y pedir al profesorado los que no pueda aportar él mismo.

### **¿Cómo lo evaluaremos?**

Habrà una evaluación entre pares. Cada grupo tiene que pensar en un sistema que permita a los visitantes evaluar su propuesta.

El profesorado hará observaciones y preguntas que añadirá a la valoración de cada grupo y estudiante y compartirá en la tutoría evaluativa final.

Preparar y poner en práctica de la feria de *Comunicación en educación* (figura 4), a la que asisten todas las personas interesadas, posibilita vislumbrar hasta qué punto y en qué sentido los estudiantes han logrado los objetivos propuestos por el curso, incluyendo la dimensión competencial.

**Figura 4. Feria académica de *Comunicación en educación***



Fuente: archivo fotográfico de Juana Sancho.

Para cerrar el proceso evaluativo y profundizar en la conciencia de aprendizaje del alumnado, les proponemos distintas formas de realizar metarrelatos de aprendizaje.

## **9. Metarrelatos de aprendizaje**

Los metarrelatos de aprendizaje, que pueden incluir una propuesta de nota a compartir en la tutoría final, pueden tener muy distintos formatos. Pueden estar hechos en forma de texto (con o sin imágenes) sin ninguna clase de pauta, o seguir algunas preguntas. O ser totalmente gráficos, o como sucede con ¡Pon una banda sonora a tu trayectoria por el curso!<sup>8</sup>, consistir en una pieza musical acompañada por un texto. El trabajo realizado por el profesor Fernando Hernández con estudiantes de Bellas Artes, le permitió situar distintas aproximaciones llevadas a cabo por los estudiantes, que él denominó: la elección sin contexto; la referencia evocativa; la conexión biográfica; nexos con los temas del curso.

A modo de ejemplo, he seleccionado uno situado en el apartado de “nexos con los temas del curso”.

¡Hola!

Al final he decidido que mi banda sonora del curso es el Nocturno de Chopin Op. 9 Número 2. Os paso el link.

Cruzando el tema del deseo, la identidad y la subjetividad... y sobre todo, dándome cuenta de que yo escribo y decido hacia dónde va mi vida, me he encontrado conmigo misma en estadios semiolvidados. Volviendo a tocar el piano y haciéndolo sonar con esta melodía, que me parece de una belleza y sensibilidad sublimes y me llega muy adentro.

Gracias por todo. Nos vemos. Buen verano.

A. S. C., Psicología del Arte.  
(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=YGRO05WcNDk>)

<sup>8</sup> Hernández, Forés, Sancho, Sánchez y otros (2011: 45-53).

Y otro en el de “la conexión biográfica”.

Mi banda sonora, mi canción para este curso es “Gold”, de Spandaw Ballet; puede ser que os parezca un poco “horteril”, lo sé, pero es la primera canción que pensé en el momento en que se nos planteó este ejercicio.

Toco varios instrumentos desde pequeña; he pasado por muchas formaciones de diferentes estilos; trabajo en un espacio musical... Digo esto porque hubiera podido encontrar muchas otras canciones que también hubieran servido para esta banda sonora, pero lejos de hacer de eso una muestra de identidad, me he dejado llevar por el corazón en lugar de por la cabeza...

Así que me quedo con “Gold”, ya que lo que dice (y la fuerza de cómo lo dice) y lo que podemos ver en el videoclip (la investigación incansable, la confianza en uno mismo, encontrar la pieza que faltaba) entronca bastante con mi historia de amor y de superación personal, con esta asignatura.

¡Buenas vacaciones para todos!

N. M. P., Psicología del Arte.  
(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=gSq8ZBdSxNU>)

En definitiva, lo que se pretende con estos metarrelatos de aprendizaje es poner de relieve que el saber es una relación, un proceso, un producto y un resultado del sujeto que conoce con su mundo y como consecuencia de su interacción con él.

## **10. A modo de conclusión**

Llego al final con la sensación de no haber respondido a lo que me pedía la organización de las Jornadas. Que no puedo hacer “Una propuesta para valorar el trabajo de los estudiantes más allá de los formatos técnicos”. Y no lo puedo hacer porque de haber realizado “una propuesta” solo hubiese podido ofrecer “otro formato técnico”. Así que siguiendo al poeta Robert Frost (1874–1963), he cogido “The Road Not Taken”, la vía menos transitada y he compartido mis reflexiones, preocupaciones y realizaciones en relación a la evaluación, en compañía de los miembros de Indaga-t. Sé por experiencia, no de oídas, que una evaluación *auténtica*, orientada al aprendizaje, centrada en el estudiante..., ni es fácil, ni es cómoda. Lleva tiempo, esfuerzo, preocupación, dilemas... Y algunos dicen que los tiempos no están para eso. Los míos sí, porque mientras me dedique a la enseñanza intentaré buscar formas de evaluar de la mejor manera posible.

En todo caso, a los que me hayáis acompañado en este camino, espero que como en su poema podáis decir: “I took the one less traveled by/And that has made all the difference”. Yo ya os puedo decir, que para mí, coger la vía menos transitada ya ha marcado la diferencia.

## Referencias

EUROPEAN COMMUNITIES (EC) (2007): Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l-l-learning/eycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-l-learning/eycomp_en.pdf) (23/03/2008).

HERNÁNDEZ, F.; FORÉS, A.; SANCHO, J. M.; SÁNCHEZ, J. A.; CASABLANCAS, S.; CREUS, A.; HERRAIZ, F., Y PADRÓ, C. (2011): Aprender desde la indagación en la Universidad. Barcelona: Octaedro-ICE-UB. Cuadernos de docencia universitaria, 19, <http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf>.

## **Transdisciplinariedad y nuevas formas de construir conocimiento**

# Lo que se mantiene invisible: el lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo<sup>9</sup>

Fernando Hernández-Hernández, fdohernandez@ub.edu

Rachel Fendler, rfendler@gmail.com

*Indaga-t. Grup d'Innovació Docent per afavorir la Indagació*<sup>10</sup>

*Universitat de Barcelona*

## RESUMEN

Se trata de una indagación sobre zonas de invisibilidad en la docencia. Cuando nos adentramos en los relatos de los estudiantes descubrimos que aparecían zonas de sombra, temas de los que no hablaban, cuestiones que no encontrábamos. Hacen referencia a las relaciones pedagógicas, El aprendizaje basado en la experiencia, El exceso, La evaluación, La coordinación entre los dos docentes y El saber sobre los temas del curso. Lejos de ser una limitación, ofrece una oportunidad, construir la docencia con los estudiantes.

## ABSTRACT

It is an inquiry into invisibility areas in teaching. When we go into the stories of the students discovered that shadow zones appeared, subjects who did not speak, did not find issues. They refer to pedagogical issues, learning based on experience, excess, evaluation, coordination between the two teachers and knowing about the course topics. Far from being a limitation, offers an opportunity to build teaching with students.

**Palabras clave:** evaluación formativa, autoinformes, zona de confort.

## 1. Una fantasía pedagógica

Una de las fantasías de la Pedagogía y la Psicología es que todo puede/debe ser controlado desde las normas (en el sentido foucaultiano) que se derivan y rigen el conocimiento disciplinar y profesional sobre el aprendiz, el aprendizaje y su evaluación. Pero como señala Atkinson (2011: 5) “Si en una relación pedagógica el aprendiz es fantaseado a través de la

<sup>9</sup> Esta comunicación forma parte del proyecto *L'avaluació a l'aprenentatge autònom*, 2012PID UB/040.

<sup>10</sup> 2010 GIDC-UB12. Consolidado por la Universidad de Barcelona, <http://www.ub.edu/indagat>.

norma, el Otro de la norma, entonces se convierte en una identidad subrogada (él o ella produce lo que docente espera)”.

De esta fantasía normalizadora emerge la importancia de distinguir entre aprendizaje y aprender. El primero es el que se considera que se puede predecir mediante una adecuada planificación y su correspondiente evaluación. El aprender, por el contrario, es lo que queda fuera de esa ecuación. Aquello que sucede y afecta a la experiencia del aprendiz (y del docente) que escapa al control de la norma, pero que deja una huella en su subjetividad.

Frente a esta fantasía que hemos enunciado, y porque tratamos que la idea del aprender como posibilidad oriente nuestra experiencia docente, hemos ido asumiendo la importancia de rescatar y valora una posición de no saber que ponga “en riesgo (nuestra) identidad y situación profesional, convirtiéndonos en no reconocidos dentro de los marcos normalizados que gobiernan (nuestras) prácticas” (Atkinson, 2010: 5). Uno de esos marcos sería la normativa reguladora sobre cómo se ha de planificar y evaluar el aprendizaje bajo las orientaciones que nuestra universidad ha generado para promover la implementación del EEES.

Desde esta tensión entre el marco de las normas y la posición de riesgo por la que sabemos que transitamos en las relaciones pedagógicas, vamos a explorar en esta comunicación algunas situaciones en las que el aprendizaje de un grupo de estudiantes pudo (o no) tener lugar. Al tiempo que desvela experiencias de aprender que nos colocan como profesores en una posición de no saber aquello que se mantiene en la sombra, pero que nos incitan a pensar nuestro lugar en la universidad desde otra lógica a la que nos plantea la cultura hegemónica que se trata de imponer como el argumento de la eficiencia y la necesidad de situar en un marco de control aquello que, de muchas maneras que se “desvanece en el aire” y se diluye en la experiencia de cada estudiante.

## **2. Métodos y metodología: de aquello que no sabemos en el curso de**

### ***Investigación basada en las artes***

En septiembre de 2011 iniciamos un curso en el marco del Grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, en torno a una perspectiva emergente en el campo de la investigación en Humanidades y Ciencias sociales. Nos referimos a la *Investigación basada en las artes*, un ámbito de conocimientos, debates y experiencias de indagación que trata de hacer visible, mediante la utilización de procedimientos artísticos, aquello que se mantiene oculto cuando seguimos otras formas de investigación.

Desde el principio consideramos que la apuesta del curso partía de un desafío: construir de manera colectiva un modo de aprender –de conocer– que tuviera como foco la indagación –y las maneras de dar cuenta de lo que (nos) sucede y (nos) afecta– en nuestro proceso de aprender. Cuando señalamos “nuestro” no es de manera retórica, sino que nosotros –los docentes–

estamos implicados en el proceso que proponemos, desde otro lugar y mirada, pero desde una posición de riesgo como la que asumen los estudiantes a los que se invita a aprender a investigar... investigando.

En este marco, rico en generación de posibilidades para aprender e indagar (Onses, Fendler y Hernández, 2012) surgen ámbitos de no saber que ponen en juego nuestro lugar en las relaciones pedagógicas. Son esos ámbitos de no saber los que se exploran a continuación.

### **3. La evaluación como encuentro de relatos y resonancias**

En un curso que propone una experiencia de aprender en compañía y que trata de promover experiencias de aprender en la que los estudiantes están implicados, la evaluación ha de alejarse de las lógicas reproductoras y potenciar, por el contrario, experiencias que tengan lo relacional, el saber derivado de la relación con los otros, como propuesta para ser explorada.

Es por eso, que además de ir haciendo paradas a lo largo del curso, para tomar consciencia de donde estamos y hacia donde nos dirigimos, negociamos con los estudiantes cómo queremos ser evaluados. Además de exponer en público el proceso y resultado de la investigación realizada, que se pone en juego no solo ante los colegas, sino ante invitados que abren y ponen a debate dudas, cuestionamientos y aportaciones que emergen de los proyectos.

Con los estudiantes decidimos escribir relatos, a modo de autoinformes, en los que se supone que se narra y cuando se narra el yo entra en el relato para evidenciar cómo se vinculan a un aprender con sentido. Después, los docentes, dialogamos con esos textos y compartimos con cada uno de los estudiantes las resonancias (Conle, 1966) que nos generan sus relatos. Luego, cada uno tiene la opción de decidir la calificación que refleja el valor de este recorrido.

### **4. Lo que desvelan de nuestro “no saber” los autoinformes**

Volvamos a la fantasía del inicio. Sabemos que no es posible el control –el conocer– del aprender del Otro. Pero con frecuencia pensamos que el Otro nos va desvelar aquello que nos gustaría conocer. En el caso de los autoinformes, pensamos que nos permitirían comprender –desvelar–, por ejemplo: *a)* lo que les sucede a los estudiantes en los momentos de transición del curso, cuando se enfrentan a lo nuevo e inesperado; *b)* lo que rescatan de las lecturas que han realizado y que habíamos apreciado sus huellas en los textos que habían ido esbozado y mostrando a lo largo del curso; *c)* las contribuciones de la experiencia del curso a los proyectos artísticas y los trabajos de final del grado; *d)* sus aportaciones al campo de indagación relacionado con la investigación artística y la investigación basada en las artes; *e)* las experiencias de aprender de sí, de los otros y de los saberes compartidos; *f)* lo que nos podía sorprender y no habíamos previsto,



Estas eran nuestras expectativas, pero cuando nos adentramos en los relatos de los estudiantes descubrimos que aparecían zonas de sombra, temas de los que no hablaban, cuestiones que no encontrábamos. Pero antes de adentrarnos unos apuntes sobre los temas a los que se refieren sus estudiantes en sus relatos. Vamos a detenernos en las siguientes zonas de invisibilidad.

#### **4.1. LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS**

Sabemos que es un deseo, que no depende de nuestra voluntad para que tenga lugar. Supone quebrar la barrera del “ellos” y “nosotros” de manera que, como señala Freire, el estudiante y el profesor hace público lo que aprende con el otro.

#### **4.2. EL APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA**

En nuestro diálogo con el texto que nos envió Beatriz destacamos: “El conocimiento se puede generar del compartir: pero a medida que discurrían las clases me di cuenta de que el verdadero conocimiento no se generaba en el trabajo autónomo de casa de leer los textos y comentarlos, sino que donde verdaderamente aprendía y se ponía en práctica lo leído era en clase, mediante el diálogo y la participación y, poco a poco, pasé de sujeto pasivo a sujeto activo (aunque todavía quedan algunos miedos a hablar en público) e intenté participar en la comunidad que habíamos creado”. “La experiencia nos crea esa necesidad de repensar todo lo que pensábamos y el escuchar las experiencias de otros compañeros me genera nuevas vivencias”. Cómo se genera el conocimiento del compartir ¿no es diferente de narrar experiencias de compartir?

#### **4.3. EL EXCESO**

Es uno de los *renderings* de la a/r/tografía, que cobra sentido ahora, ante la multiplicidad de experiencias que propicia el curso. Lo que nos genera límites. Sobre todo el de reconocer que no podemos abarcar todo lo que se genera en el curso, que no podamos darle respuesta ni acercarnos a su comprensión. Lo que nos plantea dudas no sobre lo que se genera sino lo que nos permite conocer por las limitaciones de tiempo y dedicación con las que nos enfrentamos.

#### **4.4. LA EVALUACIÓN**

Hemos asumido que no podemos saber lo que los estudiantes llegan a conocer. Responder a una examen es buscar la satisfacción (o no) del docente al ver reflejadas (o no) sus expectativas. Pero no queremos preguntar lo que ya sabemos. Buscamos posibilitar situaciones para indagar en lo que los estudiantes nos muestran y que les (nos) permiten adentrarnos en lo que no sabemos. Desde este punto de vista cada encuentro a las 8 de la mañana de los lunes y los martes es un espacio para la evaluación, puesto que nos coloca en un proceso de indagación

a veces compartido sobre lo que nos está pasando –la experiencia que deviene de lo que posibilitamos en cada encuentro– pero que se nos presenta con incertidumbres. Si algo sintetiza el sentido de la evaluación es una interrogante que se refleja ante el texto de Montse “¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué esperamos nosotros? Este tránsito tiene lugar en un proceso que lo posibilita”.

#### **4.5. LA COORDINACIÓN ENTRE LOS DOS DOCENTES (RACHEL Y FERNANDO) Y COMO ESTA AFECTA NO SOLO A LA GESTIÓN DEL CURSO**

Cuando vamos avanzando en el curso nosotros hemos de ajustar nuestra sintonía, pero también nuestros silencios y la intuición sobre el lugar de cada cual para acogerlo y proyectarlo en las relaciones de clase. Jonatan capta esa posibilidad y nos señala: “Me hubiese parecido interesante un mayor equilibrio entre el uso de la palabra, reflejada en las experiencias cotidianas de los compañeros de clase; y, el uso de la palabra dirigida desde la experiencia como docentes, entendiendo que ustedes (Rachel y Fernando) no son docentes cualquiera, dentro del marco vanguardista en el que se presenta la clase”. A lo que respondemos desde un punto de encuentro que nos posibilita pensarnos también desde nuestra relación: “Es siempre complejo el equilibrio entre quien sugiere, refleja y plantea porque asume la docencia como acompañamiento y las expectativas que el otro trae a un curso como este: qué estás pensando, quiero aprender de lo que sabes. Siempre comporta llevar a un segundo plano lo que podríamos hacer de otra manera si no tuviéramos la paciencia aprendida que permite que luego pases lo que pase. En todo caso, de lo que hemos visto y pensado, daremos cuenta, con vosotros y otros foros que se preocupan por la relación pedagógica en la universidad. Por cierto, esta noción de relación pedagógica es clave para acercarse a nuestra disposición”.

#### **4.6. EL SABER SOBRE LOS TEMAS DEL CURSO**

¿Qué han aprendido sobre los saberes del curso? En las devoluciones le escribimos a Esteva: “hay una valoración de la experiencia, pero no hay ni contenidos (ni una sola referencia a los temas, metodologías y métodos explorados en el curso) ni una actitud interrogadora e indagadora que se preguntara por qué las cosas que suceden cómo suceden”. También aparece en nuestro diálogo con el texto que nos remite Anna: “de acuerdo, lo celebramos, pero hay dos temas que has abierto: la práctica del arte y la narración y el cuestionamiento de la noción de objetividad y de medida. Y la pregunta es ¿no exploramos cómo y por qué esto se cuestiona? ¿No tienes elementos para pasar de los enunciados a la relación con lo que has leído, hablado, pensado y visto ejemplificado?”.

## 5. Corolario

Estos temas, su relevancia, explicitan lo que no llegamos a saber y que, por tanto no podemos controlar. Lo que nos lleva a desplazarnos de nuestra zona de confort (Brown, 2008), no como un hecho inevitable, o una adaptación necesaria a la realidad que se nos ofrece, sino como una posibilidad para pensarnos en compañía –de los estudiantes y de quienes integran en grupo Indaga-t– como docentes.

## Referencias

- ATKINSON, D. (2011): *Art, Equity and Learning. Pedagogies Against the State*. New York: Sense.
- BROWN, M. (2008): “Comfort Zone: Model or metaphor?”, *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1): 3-12.
- CONLE, C. (1996): “Resonance in preservice teacher inquiry”, *American Educational Research Journal*, 33 (2): 297-325.
- FENDLER, R. Y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2013): What does research mean for Fine Arts students? 1st Conference on Arts-Based and Artistic Research. Critical reflections on the intersection between art and research. Barcelona, January 31st - February 1st.
- ONSES, J.; FENDLER, R., Y HERNÁNDEZ, F. (2012): “Una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad”, *Invisibilidades*, 3: 29-40.

# *In/between* (indisciplinariedad, a/r/tografía y otras sombras creativas)<sup>11</sup>

José Miguel Correa Gorospe, jm.correagorospe@ehu.es

Estibaliz Jimenez de Aberasturi Apraiz, estitxu.aberasturi@ehu.es

*Universidad del País Vasco*

## **RESUMEN**

Presentamos una experiencia artográfica que nos ha permitido repensar nuestra práctica docente desde otras posiciones. Se narra parte del proceso artográfico desarrollado, el juego de situaciones, de simulaciones y de conexiones establecidas durante el proceso investigador y cómo lo representamos. Escapando de los marcos tradicionales establecidos transita hacia formas indisciplinadas y liminales de conocimiento. Tan cerca y tan lejos, presente y ausente, *in/between*.

## **ABSTRACT**

We present an artographic experience that has allowed us to rethink our teaching practice from other positions. It tells artographic process developed situations, simulations and connections established during the research process and how we represent it. Escaping traditional frameworks it was established transits to undisciplined and liminal forms of knowledge. So close and yet so far, presents and absents, *in/between*.

**Palabras clave:** artografía, relación pedagógica, innovación, indagación.

## **1. Desde nuestras identidades (docente/investigador/artista...)**

Desde el primer encuentro que celebramos en Barcelona en 2011, la finalidad de las jornadas ha ido evolucionando. Del establecimiento de sinergias a la profundización sobre ciertas cuestiones que determinan nuestra vida profesional y nuestro quehacer en las aulas universitarias. Desde compartir nuestras experiencias docentes hasta revisar y acordar significados comunes, concepciones de innovación en la universidad o el propio sentido que otorgamos a la enseñanza y el aprendizaje.

---

<sup>11</sup> Esta comunicación es parte del proyecto La construcción de la identidad profesorado de educación infantil durante la formación inicial y los primeros años de trabajo (MICINN-EDU2010-20852-C02-02).

Nuestras aportaciones han estado centradas en cuestionar las formas tradicionales de ver y hacer las cosas en nuestras aulas y universidades y plantear la necesidad de buscar estrategias alternativas para aprender y desaprender, impulsando una indagación crítica sobre el discurso tradicional de enseñar y aprender en la universidad, reclamando una revisión de nuestro propio papel en el cambio educativo y la innovación. Estamos de acuerdo con Fernando Hernández (2011: 2), para quien “prestar atención a la relación pedagógica en la universidad no ha de contemplarse como una moda sino como una necesidad. Si se quieren quebrar las posiciones naturalizadas que configuran el aprendizaje como repetición, al profesor como depositario y transmisor de información y conocimientos y a los estudiantes como reproductores subordinados”.

Para nosotros este encuentro en Madrid está animado y motivado también por otros intereses no solo docentes sino también investigadores que no tenemos intención de ocultar, como el de resistir o evitar ser silenciados, intentar hacer explícito el discurso hegemónico sobre la innovación y el cambio en la universidad. Y organizarnos para quebrar ciertas narrativas investigadoras dominantes en muchos espacios universitarios que simplifican las interpretaciones sobre las cuestiones relevantes sobre las que pensar, investigar y problematizarnos, excluyendo los significados y las prácticas cotidianas y académicas de la investigación en nuestro contexto. Buscando entre las temáticas recurrentes que nos han movido a asistir a este encuentro aparece en nuestros textos la indagación. Indagación como estrategia docente y ahora indagación como actitud investigadora. Emergiendo en el mismo contexto docente e investigador un tema colateral a la indagación que es la vulnerabilidad. Este encuentro nos brinda una oportunidad para pararnos, al final del curso. Para observar lo que está ausente de nuestra práctica, pero también lo que puede ser posible. En estos tránsitos anuales se viven brechas, rupturas, censuras y discontinuidades. Intermediaciones que animan al cambio. Intermediaciones que no pertenecen ni a un momento ni otro.

Compartimos lo que nos dice Pinar (2004), cuando plantea que no todos los modelos de investigación permiten el mismo estilo y capacidad de resistencia al discurso hegemónico establecido. Hay determinadas posiciones investigadoras más atrevidas y transgresoras, aunque nos hagan más vulnerables. Posiciones que buscan visibilizar y dar voz, a quienes son sujetos comprometidos y actores de la práctica educativa, que huyen de la despersonalización del lenguaje científico del discurso reducido al número, permaneciendo en los escenarios donde transcurren los acontecimientos. Un modelo de investigación/investigador centrado en el compromiso social del grupo de referencia, incluyendo tendencias, preferencias y oportunidades; reivindicativo del compromiso político y la identificación con el cambio.

Para Clarke (2009), el proceso de formación de la identidad está íntimamente relacionado con los discursos y con las comunidades en las que trabajamos. Las identidades se construyen dentro de un discurso, a través de la diferencias y en un contexto de contingencia y ambigüedad.

Las identidades son el resultado de un proceso de discusión, negociación, argumentación y justificación que comprende parcialmente las vidas y prácticas de los profesores. Nuestras identidades son algo dado parcialmente que tiene que ser desarrollado y conseguido dentro del proceso social de llegar a ser. Nuestra identidad investigadora tiene una estrecha relación con los mecanismos de control y poder, porque las relaciones de poder nos constituyen como sujetos. El trabajo de análisis sobre la construcción de nuestra identidad docente y también investigadora exige revisar cómo nosotros nos implicamos socialmente, cómo tomamos caminos diferentes y opciones personales.

## **2. Aprender a movernos: *in/between***

La *a/r/tografía* trata del estudio de nuestra identidad (Irwin y Springgay, 2008), de cómo se vive en comunidad, de la indagación relacional y ética... por eso tiene mucho que aportar en el estudio de la relación pedagógica. Se presta especial atención al “*in/between*”, donde los significados residen en el simultáneo uso del lenguaje, imágenes, materiales, situaciones, espacios y tiempos. El desarrollo profesional es dar sentido a las experiencias y comprender las conexiones profesionales-personales/conexiones entre experiencias, entre asunciones, y lógicamente cómo informan e influyen, implícita o explícitamente, la práctica pedagógica.

La *a/r/tografía*, como la investigación basada en artes, le da al trabajo académico una multidimensionalidad de compromisos que ponen en duda lo que somos como académicos e investigadores y la forma en que nos involucramos en la investigación. Es otra manera de estar en la indagación y la reflexión y de comprender cómo hemos llegado a entender nuestro propio posicionamiento y responsabilidad en la construcción del conocimiento y la ciencia. Perspectivas como la investigación basada en artes o la *a/r/tografía* nos animan a cuestionar lo que hacemos y quiénes somos para interrumpir o perturbar las formas tradicionales de investigación y participar en la creación de nuevas formas de compromiso y comprensión del conocimiento a nuestros estudiantes, a nuestras comunidades. Es un momento de vulnerabilidad y riesgo pero también una oportunidad para volver a imaginar la investigación, nuestra relación y compromiso con el conocimiento y la relación pedagógica a través de este tipo de indagación.

La investigación basada en artes tiene la capacidad de provocar comprensiones profundas a través de la imagen, del movimiento, del sonido o de pocas palabras bien escogidas. Creando textos que escuchan, textos que invitan al lector a participar, dirigidos al corazón, a leer por encima o por debajo de los textos y a través de las líneas. Esa búsqueda e implicación con los otros nos hace estar presentes con nosotros mismos, dentro de la relación con los demás en los lugares donde vivimos, jugamos, creamos y trabajamos. Ampliando los espacios de lo posible, manteniendo abierto el compromiso de la investigación. Al entrelazar la teoría, la práctica y la investigación creamos historias que simultáneamente revelan varias perspectivas sobre un tema.

Para Lea, Belliveau, Wager y Beck (2011: 3) la a/r/tografía, es una investigación basada en artes, una perspectiva dialógica de interpretar el mundo con los otros situándonos en comunidades de práctica. Enfatiza el proceso (*praxis*) donde integramos las identidades de artista, investigador y profesor de manera creativa (*poesis*) para investigar y (re)plantear nuestro conocimiento (*theoria*). Para Springgay, Irwin y Kind (2005) es un flujo continuo de reflexividad y análisis. Este modo de indagación práctico se distingue por seis características que dinamizan el proceso de conocer y vivir investigando: contiguidad, *living inquiry*, metáfora, apertura, reverberación y exceso. Por contiguidad entiende la coexistencia de nuestros roles de investigador, artista, docente no como algo excluyentes sino paralelos y relacionados. El *living inquiry* es el vivir indagando, sin plazos ni límites disciplinares, fluyendo en una relación de intercambio de análisis crítico con la realidad en la que vivimos inmersos. A través de las metáforas conectamos y creamos nuevas representaciones de la realidad y conectamos nuestros sentidos en el proceso de conocimiento. La apertura es una actitud hacia la aceptación y búsqueda de nuevas interpretaciones en el proceso de conocer. La reverberación se refiere a la permanencia de las cuestiones que quedan pendientes a través de diferentes situaciones forzando al artógrafo a buscar nuevas y mejores interpretaciones. Y por exceso entienden la apertura a un espacio donde el control y la regulación desaparecen, explorando lo que queda fuera de lo aceptable y confortable.

Pearse (2004) sugiere que la a/r/tografía trata de la compleja construcción entrelazada de múltiples identidades, voces, posiciones y atravesando una multiplicidad de espacios marginales y contextos sociales. Lo que sugiere que las posiciones de la identidad están siempre moviéndose, transformándose, re-creándose y reorganizándose.

Es importante comprender cómo el artógrafo continúa moviéndose entre cuatro especiales identidades: el artista, el investigador, el profesor y el escritor.

Más que comparar identidades (artista vs profesor) o crear dualidades (*insider* vs *outsider*) el a/r/tógrafo está interesado en los espacios intercalados que yacen entre, los espacios entre *outsider/insider* o artista, profesor y escritor. Cada uno de estos son inherentes, aunque no siempre visibles en el proceso a/r/tográfico. Para comprender esta idea es útil la noción de collage. Un collage es una combinación de diferentes piezas (por ejemplo papel, tela, fotografía, etc.) distribuido por capas de manera que su composición representa un significado para su creador y para su audiencia. Como se añaden más piezas, se ofrece la posibilidad de que haya más significados encubiertos, pero al mismo tiempo pueden provocarnos más significados, pensamientos o representaciones. Estos significados están presentes, yacen en los espacios que hay *in/between* y son menos obvios.

Para Winters, Belliveau y Sherritt-Fleming (2009) la responsabilidad del a/r/tógrafo es ampliar, investigar y expandir estos espacios marginales *in/between* para crear oportunidades de nuevas visiones y percepciones sobre la comprensión de la realidad.

El a/r/tógrafo puede abrir el espacio entre enseñanza e investigación usando el arte, el drama, el movimiento con un posible camino para reflejar su propia práctica educativa o explorar, interrogar o expandir un particular lenguaje artístico o fenómeno pedagógico. Sin embargo, el a/r/tógrafo no permanece en un único espacio. Se mueve para explorar otros espacios tales como el que yace entre investigar y hacer arte o entre hacer arte y enseñar, escribir y enseñar, etc. Con cada nueva exploración de los espacios *in/between*, se consiguen nuevas interpretaciones y reorganiza nuestra identidad una y otra vez.

Springgay e Irwin (2007) sugieren que la identidad está continuamente constituida y negociada a través de los encuentros vividos con otros. De esta manera cada nueva posición, el aprendiz consigue nuevas interpretaciones y comprensiones sobre su propia identidad tan bien como sobre el contexto que tiene lugar en aquella particular identidad. Con cada nueva posición el a/r/tógrafo consigue múltiples comprensiones. Las posibles posiciones son infinitas, el proceso de construcción del significado desde cada posible punto de observación está continuamente produciéndose y generando.

### **3. Permanente proceso**

El significado está vivo, siempre moviéndose, siempre creciendo. Los artógrafos ven el proceso de construcción de conocimiento como infinito y permanente. Hay siempre otra identidad que construir, otra posición que explorar.

Nuestra práctica está relacionada con un proyecto de innovación que iniciamos en el año 2004, denominado Elkarrikertuz, que apostaba por un modelo reflexivo de formación (Lieberman y Miller, 2003), donde el trabajo cooperativo y el desarrollo personal y profesional, promoviesen la construcción de una identidad docente con capacidad para la indagación y la innovación educativa. Somos conscientes de que las experiencias de formación inicial del profesorado, lejos de afrontar el reto de capacitar a los futuros profesores para el cambio permanente, la creatividad y los contextos de alta incertidumbre, reproducen un modelo de aprendiz de maestro ejecutor de conocimientos, mandatos y competencias aprendidas en el contexto de las aulas universitarias y sin capacidad crítica alguna, que les deja indefensos ante los procesos de socialización profesional (Correa, Jimenez de Aberasturi y Gutierrez, 2010).

Posteriormente, este proyecto de docencia y de investigación basado en la indagación narrativa, se ha ido aproximando a la práctica a/r/tográfica. Para nosotros la a/r/tografía es el arte de investigar, enseñar y aprender de forma creativa, contigua y relacional, explorando todas las posibilidades liminales de la experiencia y su representación. La a/r/tografía no solo se basa en la indagación artística narrativa de la práctica escolar, también anima a la ruptura, interrupción y repensar a la vez la propia educación superior y la formación de futuros profesores (Irwing, 2008).



Este giro a/r/tográfico con el que nos hemos sentido identificados, se ha debido principalmente a tres motivos importantes.

En primer lugar, la propia influencia de la práctica indagadora y el agotamiento de ciertas fórmulas e inercias metodológicas. Vivir la indagación a/r/tográfica es situar y aceptar el yo como un continuo flujo de crecimiento y expansión (Sameshima, 2008). Nosotros hemos dejado de vivir la indagación como algo sometido a plazos, como algo exclusivamente circunscrito a la investigación y sus fases de ejecución, para pasar a vivirlo como algo permanente, que caracteriza nuestra docencia y nuestra identidad investigadora. La indagación no es ni un punto de partida ni una meta, es un flujo, es el *living inquiry*, siempre en movimiento y permanente transformación (Springgay, Irwin y Kind, 2005). Cuestionándonos de forma permanente, más allá de los calendarios escolares o los programas de las asignaturas. Con esta perspectiva dialógica de cuestionamiento colaborativo de la realidad en la que vivimos, hemos hecho de la indagación un estilo de docencia y de investigación, el *living inquiry* a/r/tográfico ha transformado nuestra propia identidad docente, llegando a ser más compleja, múltiple, siempre cambiando y transformándose. Somos docentes/investigadores/artistas/participantes de forma contigua y relacional, no excluyente. Las disciplinas son solo el pretexto, para trascenderlas. Para invadir y expandir otros campos, romper los moldes disciplinares. La indagación nos ha llevado a huir de formas establecidas de enseñar y de investigar, nos implicamos en la experiencia que es docencia y es investigación. Para nosotros indagar es desarrollar una actitud crítica sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación en los que estamos implicados, desvelando las relaciones sociales en la escuela, la distribución social del conocimiento, del poder o del género. Al indagar descubrimos la comprensión de los interrogantes de la cultura escolar y el alcance de su narrativa, así como de las estructuras y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza: las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la cultura emocional de los centros y aulas, la clasificación del alumnado y su distribución en clases y la fragmentación del conocimiento en asignaturas; el rol atribuido al profesor, al investigador y al alumno; la función de los libros de texto; la estructura cerrada o abierta del currículo; los límites disciplinares, el estilo de comunicación informacional y jerárquica (y no relacional o dialógica), la identidad del alumno como sujeto u objeto, etc.

En segundo lugar, otro de los motivos del giro a/r/tográfico ha sido la exploración sistemática de nuevos modelos pedagógicos que ayudasen a expandir la actividad indagadora como alumnos y profesores o artistas e investigadores. La identidad de los futuros docentes se construye buscando el sentido de las experiencias y comprendiendo las conexiones profesionales-personales/conexiones entre experiencias, entre asunciones, y lógicamente cómo informan e influyen, implícita o explícitamente, en nuestras prácticas pedagógicas. Aprender llega a ser el acto de tejer experiencias (Leggo, 2008). Nos preocupamos por ofrecer

experiencias de aprendizaje, contenidos o diálogos e intentar trascender las barreras del aula, los muros de la universidad y el formalismo disciplinar. Intentando trascender el mundo académico y acercarnos a la vida real. De aquí el reto de hacer una exposición artística en una Casa de Cultura, en un barrio céntrico de nuestra ciudad para romper el aislamiento académico tradicional y acercarnos de otra manera a otras personas y escuelas. Es un intento de construir una alternativa basada en la creatividad, el pensamiento crítico y experiencias de aprendizaje que favorezcan la cultura participativa (Jenkins, 2006) a los futuros profesores de educación infantil. Cuestionar habitualmente nuestra práctica docente, artística o investigadora y revisar la colaboración con otros profesores e investigadores y alumnos o alumnas, nos ha llevado a cambiar nuestras posiciones y a disipar los límites disciplinarios, dejando paso a la transdisciplinariedad y a la indisciplina, legitimando nuevas formas de conocer.

Por último cabe señalar que la exploración y descubrimiento de las posibilidades creativas de las prácticas investigadoras basadas en las artes ha tenido mucha influencia en el desarrollo de nuestra práctica investigadora. Para la a/r/tografía el arte es una oportunidad, con el que trascender la comprensión, espacio-temporal tradicional. Es un proceso de invención más que de interpretación, donde los conceptos son marcados por compromisos sociales y encuentros. Mientras muchas formas de investigación informan de conocimiento que ya existe o que necesita ser encontrado (Iwing y Fels, 2008) la a/r/tografía crea las circunstancias para producir conocimiento y comprensión a través del proceso de indagación artística. Algunos conocimientos no pueden ser transmitidos a través del lenguaje y nos invitan a reconocer la existencia de formas de conocimiento que se escapan a los esfuerzos del lenguaje por ser la referencia del mundo consensuado, literal y real (Ellsworth, 2005). La práctica a/r/tográfica presta especial atención al *in-between*, donde los significados residen en el simultáneo uso del lenguaje, imágenes, materiales, situaciones, espacios y tiempos. De ahí que crear este mestizaje de textos sea un acto singular y colectivo de re/creación (Hasebe-Ludt, 2008).

#### **4. *Living inquiry***

Recientemente hemos tenido la oportunidad de participar en un taller de a/r/tografía, donde debíamos de seleccionar un aspecto crítico de nuestra práctica docente con la intención de explorar sus conexiones con nuestro papel como docentes, investigadores y artistas. Pensarnos como investigador/artista/docente, y elegir un tópico de trabajo para el proyecto a/r/tográfico nos llevó a revisar los conceptos de verdad, conocimiento y ciencia. Embarcándonos en un proceso de visitar nuestra escolaridad. Como dice Leggo (2008), visitar el pasado para crecer, cuestionar el pasado para superar el pasado. El aprendizaje ocurre en cualquier sitio, en cualquier momento, entre el pasado y el presente.

Para este taller a/r/tográfico, creamos una historia con múltiples lenguajes, conectándonos liminalmente (Leggo *et al.*, 2011) permitiéndonos relacionarnos con nuevas sensaciones y

discursos que recreasen y nos comprometieran en nuevos viajes. Un viaje para desaprender muchos vínculos, y hacer muchos virajes, para reconstruir nuevas concepciones más corporizadas e irracionales. Mientras muchas formas de investigación informan de conocimiento que ya existe o que necesita ser encontrado, la a/t/tografía crea las circunstancias para producir conocimiento y comprensión a través del proceso. La a/t/tografía es un rizoma, que elimina la comodidad de lo establecido. Puede ser una de esas prácticas indisciplinadas (Birrell, 2008), disruptiva y perturbadora de las estructuras establecidas del conocimiento. Un proceso de invención más que de interpretación, donde los conceptos son marcados por compromisos sociales y encuentros *in/between*, permitiéndonos escapar de la forma, fluir. Ni estar aquí, ni allí, pero implicarte de múltiples maneras, transitando e intercambiando roles.

### **5. Revisiting schooling**

Presentémonos. Llegamos al *living inquiry* de la mano del libro de Lieberman y Miller, *La indagación como estrategia de formación del profesorado*.

Las experiencias de escolaridad son muy importantes en la formación de profesores. Reproducimos muchos modelos ocultos, que nosotros hemos vivido y lo hacemos sin ser capaces de identificar por qué lo hacemos. Creemos que es una cuestión muy importante si nosotros queremos transformarnos y mejorar no solo nuestras habilidades docentes, sino también nuestras capacidades investigadoras. Vivimos muy intensamente la relación con las futuras generaciones de investigadores educativos. Al mismo tiempo, nuestro contexto profesional no está muy abierto a la investigación cualitativa, y peleamos y reivindicamos otros modelos alternativos a los tradicionales modelos cuantitativos de investigación educativa. ¿Tiene algo que ver el tipo de conocimiento factual, declarativo y orientado a la repetición que aprendemos o aprendimos en nuestra escolarización preuniversitaria con una predilección de un modelo de conocimiento científico? Hemos estado usando diferentes clases de imágenes para construir un videoclip, un video-recuerdo (figura 1). Nuestro objetivo ha sido tratar de explorar cómo podemos comunicar y representar esta parte de nuestras vidas. Nuestro interés ha estado motivado por la convicción de que nuestras concepciones, relaciones y representaciones (implícita o explícitas) de conocimiento, ciencia y verdad, están fuertemente influenciadas por las experiencias educativas de la escuela primaria y secundaria. A través del juego con la imagen, el sonido, el color, el ritmo o el movimiento revisitamos este universo de sensaciones y recuerdos de forma alternativa. La imagen nos ayuda a evocar, a buscar nuevos significados mientras transitamos rítmicamente creamos nuevos productos, con diferentes y renovados significados. Elegimos silencio, para expresar el sentimiento que evoca el recuerdo de la enseñanza primaria. Acompaña una música que permite evocar, retrotraerse, soñar.



alternativamente a las metodologías cuantitativas; segundo desarrollando en el proceso a/r/tográfico mis capacidades comunicativas y tercero explorando las posibilidades que el propio proceso a/r/tográfico aporta al proceso metodológico de enseñanza y aprendizaje.

## 6. Transbordo, sin punto final

Con el texto que se acaba de presentar queríamos ampliar la perspectiva y el debate sobre nuestra manera de estudiarnos y comprender las múltiples y a menudo confusas relaciones que nos mueven en nuestro quehacer docente. Y lo hemos tratado de hacer explorando otras formas de conocer más corporizadas, liminales. Más que contestar preguntas previas, hemos identificado nuevas concepciones surgidas durante el proceso creativo del estudio del tema y la búsqueda activa de elementos generadores de nuevas conexiones y representaciones. Localizando, situando y conceptualizando nuestra indagación para conocer y representar las experiencias a menudo contradictorias de nosotros como profesores/investigadores/artistas/escritores/alumnos... desde diferentes posiciones discursivas (Davies y Harre, 1990), creando oportunidades para visiones nuevas y cambiantes para compartir y representar el conocimiento con toda su riqueza y complejidad.

## Referencias

- BIRRELL, R. (2008): "Jacques Ranciere and the (Re)Distribution of the Sensible: Five Lessons in Artistic Research", *Art; Research*, 2: 1-11.
- CLARKE, M. (2009): "The ethico-politics of Teacher Identity", *Educational Philosophy and Theory*, 41 (2): 185-200.
- DAVIES, B. Y HARRE, R. (1990): "Positioning. The discursive discourse of selves", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1): 43-63.
- HERNÁNDEZ, F. (2011): ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones (en línea), [http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando\\_Hernandez\\_IJRPU.pdf](http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando_Hernandez_IJRPU.pdf) (consulta 1 junio 2013).
- IRWIN, R. L. Y SPRINGGAY, S. (2008): "A/r/tography as Practice-Based Research", en S. SPRINGGAY Y R. L. IRWIN (eds.), *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publisher (p. xix-xxxiii).
- LEA, G. W.; BELLIVEAU, G.; WAGER, A., Y BECK, J. (2011): "A Loud Silence: Working with Research-Based Theatre and A/R/Tography", *International Journal of Education; the Arts*, 12 (16): 1-18.
- LEGGO, C. (2008): "Autobiography: Researching Our Lives and Living Our Research", *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publisher (p. 3-24).

LEGGO, C.; SINNER, A.; IRWIN, R. L.; PANTALEO, K.; GOUZUOASIS, P., Y GRAUER, K. (2011): "Lingering in liminal spaces: a/r/tography as living inquiry in a language art", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2): 15-24.

PINAR, W (2004): *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L., Y KIND, S. (2005): "A/r/tography as living inquiry through art and text", *Qualitative Inquiry*, 11 (6): 897-912.

WINTERS, K. L.; BELLIVEAU, G., Y SHERRIT-FLEMING, L.: "Shifting identities, literacy, and a/r/tography: Exploring an educational theatre company", *Language; Literacy*, 11(1): 1-19.

## Investigadoras colectivizando experiencias desde el diálogo

Judith Alvarez Cuba, [jualcu@alumni.uv.es](mailto:jualcu@alumni.uv.es)

*Universidad de Valencia*

Alexsandra Carvalho de Soussa, [ale\\_pedagogy@hotmail.com](mailto:ale_pedagogy@hotmail.com)

*Universidad de Valencia*

Ana de Castro Calvo, [acastro@florida-uni.es](mailto:acastro@florida-uni.es)

*Florida Universitària*

Marta Esplugues Cebrián, [maresce@alumni.uv.es](mailto:maresce@alumni.uv.es)

*Universidad de Valencia*

Mar Estrela Cervero, [mescer@alumni.uv.es](mailto:mescer@alumni.uv.es)

*Universidad de Valencia*

### **RESUMEN**

Formamos parte de un grupo de estudios e investigación multidisciplinar en el ámbito de la educación, adscritos al tercer ciclo de la Universidad de Valencia, en el Departamento de Didáctica y organización escolar. Aunque desarrollemos investigaciones en temáticas distintas, tenemos en común una mirada epistemológica crítica y postcrítica de la educación. Tomando dichos elementos como punto de partida, hemos ido dando pasos hacia un compromiso con una forma de entender la investigación claramente vinculada a la transformación social (Costa, 2001). La cooperación, el intercambio de guiones y propuestas y el círculo dialógico son las estrategias que nos acompañan. Concluimos que la producción académica puede liberarse de una nefasta tradición individualista.

### **ABSTRACT**

We are part of a group of multi-disciplinary studies and research in the field of education, affiliated to the Third Cycle of the University of Valencia, Department of Didactics and School Organization. Although we research in different thematic develop, we have in common a critical view and post-critical epistemology of education. Taking these elements as a starting point, we have been taking steps toward a commitment to a way of understanding the research clearly linked to social transformation (Costa, 2001). Cooperation, exchange of scripts and proposals

and the dialogic circle are the strategies that have joined us. We conclude that the academic production can be free of an individualist tradition.

**Palabras clave:** currículum, transdisciplinariedad, investigación-acción participativa, círculo dialógico y construcción del conocimiento.

## 1. Descripción de la investigación/experiencia

Con esta iniciativa pretendemos crear un espacio común de discusión, problematización y producción de conocimientos en el que compartir experiencias, percepciones y dinámicas, que a su vez revertirán en nuestros proyectos personales y nos ayudará a repensar nuestra práctica como educadoras y como investigadoras, en la elaboración de propuestas educativas que vengan a producir un cambio social significativo.

Sobre esta premisa, proponemos el acercamiento a las diferentes disciplinas y campos de estudio que aportamos desde la diversidad del grupo, a partir de textos, exposiciones y recursos audiovisuales, que activan nuestras habilidades personales de búsqueda, exposición, razonamiento y nuestras habilidades sociales de organización, colectivización y construcción conjunta. Nuestra propuesta pretende romper con la tradición individualista e individualizante que envuelve el proceso de elaboración de investigaciones de tesis doctorales, que poco tiene que ver con su espíritu real de aportación social, el cual cada vez se va alejando más de las formas experienciales y comunales que las nuevas realidades exigen.

Subrayamos en esta propuesta la relevancia de la experiencia narrativa (Clandinin y Connelly, 2000), de carácter colectivo, frente a una tradición académica que a menudo somete al silencio o al relato individual, el proceso de trabajo, el estudio y la investigación en la realización de tesis doctorales. Nuestro interés, común a los diferentes trabajos de investigación y tesis en curso, es comprender y analizar críticamente los discursos y prácticas curriculares presentes en nuestros objetos de estudio.

Apoyadas por los prismas de la pluralidad, que surgen como consecuencia de la participación en este espacio, de algunas estudiantes investigadoras de otros países, porque consideramos que no se puede abordar un problema complejo sin el intercambio de pareceres y posturas muchas veces distintos y otras veces complementarios. Este pensamiento nos lleva a comprender el problema a que nos enfrentamos con más claridad. Aquí reside la idea de significatividad.

Finalmente queremos destacar que somos un grupo que comenzó porque el tutor de los diferentes proyectos de tesis y trabajos de investigación sugiere un espacio común de diálogo e intercambio de guiones y recursos de trabajo. Esto ha supuesto a lo largo del proceso una experiencia progresiva de encuentro y descubrimiento personal que ha facilitado la cooperación



y el desarrollo de los trabajos que veníamos haciendo cada uno de los miembros del grupo. No se han encontrado en este espacio experiencias negativas en el ámbito académico-administrativo porque el grupo se ha formado y consolidado sin recurrir a ningún tipo de subvención institucional.

## **2. Métodos y metodología**

La experiencia como forma de construcción de conocimiento y producción de saber nos conduce al diálogo sobre nuestras prácticas curriculares. Desde esta práctica colectiva es posible multiplicar significados, los cuales compartidos o no, contribuyen a enriquecer propuestas y posicionamientos. De esta manera, producimos redes de investigación y de colectivización de prácticas que resaltan la importancia de compartir experiencias significativas y transformadoras (Santos, 2002). La experiencia en cuanto situación, no entiende de fracturas ni límites disciplinares, se presenta como un complejo que articula los saberes en un contexto, así la transdisciplinariedad (Morín, 1994) nos permite abordar el conocimiento con la amplitud necesaria que requiere la realidad. Queremos contemplar el diálogo entre los saberes populares y aquellos sistematizados a través de la institución, revalorizando el valor del saber práctico construido desde la experiencia social y la vida cotidiana.

En el grupo vivimos la construcción del conocimiento desde una doble perspectiva, dar respuesta a las problematizaciones de la experiencia, y por otro lado generar posibilidades de futuro (Mc Laren, 2010). Encontramos la necesidad de reflexionar sobre el conocimiento producido y encontrar las vías para articular las dinámicas de construcción social crítica, conscientes de la capacidad innovadora de los espacios de colectivización de saberes.

En el desarrollo de las sesiones, nos dimos cuenta de la vinculación que tenía nuestra propuesta con la activación del procomún (Le Strat, 2011). En cuanto nos constituíamos desde la diversidad de experiencias, pretensiones e investigaciones, con el proyecto común de ser un conjunto, compartir, aprender y crecer desde la colectividad, fuimos comprendiendo que más allá de un conjunto de realizaciones, poseemos una amplitud genérica de decir, significar y formular. Hemos recurrido, por tanto, a la investigación- acción participativa, la cual se centra en que nosotras mismas, en cuanto que sujetos de la investigación, brindamos información durante el proceso de averiguación crítica, respondemos a nuestras experiencias y necesidades y nos reconocemos en la indivisibilidad de la teoría y la práctica. El enfoque participativo del aprendizaje es una parte central del proceso de investigación, pues esta no se realiza tan solo para generar hechos, sino para desarrollar comprensión de una misma y su contexto.

El primer desafío al que nos enfrentamos fue intentar definir lo que entendíamos por currículum, y pensar de qué manera esa comprensión puede influenciar nuestra práctica como investigadoras y como educadoras, entendiendo así su importancia en la producción de

significados. Este trabajo nos condujo a la lectura de autores como Tadeu da Silva o A. Veiga Neto, para acercarnos a las nuevas visiones críticas y postcríticas sobre el currículum, enfatizando más tarde en los estudios culturales sobre el currículum y analizando los aspectos relacionados con la colonización cultural con textos de W. Mignolo y C. Walsh.

Entre tanto, a lo largo de las sesiones fuimos exponiendo las temáticas de nuestros proyectos de tesis, que giraban alrededor de cuestiones como: diversidad cultural, desigualdad y currículum; la renovación pedagógica en el currículum escolar; educación para desarrollo sostenible; la construcción del currículum desde la ciudad a través de la experiencia; escuela y familia desde una perspectiva de género.

Y en el proceso de desarrollo de nuestros trabajos, este espacio de encuentro se configura en un momento en el que tenemos la oportunidad de compartir conocimientos, procedimientos, inquietudes, solidaridades que influyen positivamente en la experiencia como investigadoras, pero también como sujetos activos que buscan a través del diálogo facilitar el trabajo de crítico reflexivo, que en circunstancias individuales sería mucho más complejo.

De un modo más concreto, a lo largo de este curso, hemos desarrollado el siguiente plan de trabajo:

1. Problematicación del marco conceptual sobre el currículum.
2. Presentación y discusión de los guiones de investigación para la realización de las tesis doctorales o trabajos de fin de master de los componentes del grupo.
3. Problematicación del marco conceptual sobre los estudios culturales, geopolíticas del conocimiento y colonialidad.
4. Problematicación del marco conceptual alrededor de las metodologías de investigación cualitativa.
5. Discusión e interpretación de los datos obtenidos en las investigaciones ya realizadas en el campo de la investigación por las investigadoras que ya están a punto de culminar su trabajo de investigación.
6. Elaboración de artículos sobre las temáticas de cada componente del grupo y del presente texto relatando nuestra experiencia como grupo de estudios en el área del currículum.
7. Confección de un cronograma de actividades para el siguiente semestre.

Nuestra experiencia vivida (Van Manen, 2003) y su puesta en común a través del diálogo, en este espacio conjunto y abierto conformado por quienes nos encontramos en cada sesión de trabajo, nos ha permitido adquirir ciertas interpretaciones e ideas relativas a algunos fenómenos por los cuales nos vemos interesados a indagar e inquirir con cierta frecuencia. El grado de comprensión es generado por el propio lenguaje empleado (Dutt, 1993), que es el reflejo de nuestras prácticas educativas diarias o de las lecturas que realizamos de manera cotidiana. Con este ejercicio, intentamos evitar caer en esa incapacidad de diálogo (Gadamer, 2002), tan propia de la cultura actual, que sugiere nuevos paradigmas a la subjetividad y a la individualidad.

Sabemos que el uso que le damos a los términos empleados presuponen un sistema aún más amplio que es necesario considerar para esta puesta en común (Gadamer, 2002); de ningún modo, esto representa un escollo para nuestros propios intereses y fines, siendo conscientes que hemos construido e incorporado nuevas perspectivas de comprensión, a través de este espacio generado por el diálogo común establecido.

Desde esta perspectiva, nuestra dinámica consiste en establecer un proceso de aprendizaje participativo, dialógico y transformador, mediante grupos de discusión, sesiones expositivas, análisis de documentos, construcción colectiva y aportaciones significativas a las investigaciones desarrolladas por los componentes del grupo. Nuestra inspiración en la metodología de Paulo Freire nos permite usar las experiencias personales, para generar ideas alrededor de las temáticas de interés común del grupo, tomando el diálogo como herramienta útil para establecer conversaciones estructuradas y producir conocimientos sobre los desafíos que enfrentamos a diario como educadoras, además de posibilitar respuestas prácticas que puedan ser aplicadas en el ámbito donde realizamos nuestros trabajos de investigación.

La oralidad representa una fuente de expresión sobre nuestro saber experienciado, donde la praxis es comprendida como un proceso dialógico de reflexión-acción sobre nuestro quehacer educativo. Los temas generadores, extraídos de nuestra vivencia existencial y social, y de nuestras propias problemáticas educativas son debatidos colectivamente, de manera que la criticidad nos posibilita problematizar la realidad social y ver los fenómenos educativos desde otra mirada.

### **3. Resultados**

Consideramos necesario, que los modelos curriculares en la universidad estén conectados a las necesidades reales de las alumnas y por ende de la sociedad, en una perspectiva de producción del saber y la capacidad de transformación que este saber puede representar. Así, la necesidad de conexión entre universidad, conocimiento y currículum se convierten en una posibilidad de reunión del espíritu de la investigación y el impulso de construir una producción de forma colectiva, entendiendo la educación como una práctica transformadora (Freire, 1989). Entendemos la universidad como una institución que vincula la sociedad y la academia, como un espacio público de discusión abierta y crítica, estando íntimamente relacionada con las políticas públicas para el país (Santos, 2004). Es importante hacer de la universidad un espacio público, donde el debate y la críticas se establezcan sin restricciones y se fomente la utilización del conocimiento al servicio de la sociedad.

El resultado principal de la experiencia es el afianzamiento de este colectivo de investigadoras, que quiere romper con la tradición académica individualista, por una concepción colectiva y social de la investigación y de las aportaciones científicas que se producen.

Además, no es ajena a esta mirada sobre la investigación académica, la perspectiva de género. Somos cinco mujeres investigadoras, también docentes en los diferentes niveles del sistema educativo, que compaginamos la vida académica con la familiar y laboral, y eso, conforma un modo de mirar el problema de investigación. Un problema que surge desde un modo de conocer situado por nuestra propia experiencia como mujeres.

Asimismo, destacamos la importancia de la experiencia que nos brinda este grupo de investigación colectiva, para nuestra formación, más allá de la rentabilidad que obtengan nuestros trabajos y sobretodo contribuir a la dinamización académica de la universidad, que en parte pasa por reclamar espacios para pensar, compartir y construir. Por lo tanto, no solo hablamos de nuestro proceso personal, sino que defendemos una forma de entender y participar de la institución universitaria, que nos permita sabernos vinculados en proyectos comunes.

La viabilidad del proyecto para el próximo curso, va a depender mucho de nuestra apuesta personal, puesto que nace precisamente desde el deseo de participar y construir espacios de este tipo en nuestra universidad. Es de suponer que en la medida que maduren las temáticas y proyectos en curso, podamos empoderarnos como grupo y abrirlo a nuevas incorporaciones.

Finalmente, nos parece oportuno incorporar las síntesis de las investigaciones en curso por cada una de las cinco de nosotras.

Estas investigaciones, en curso, buscan aportar al debate sobre varios tópicos de la educación, como el cuidado de los niños fuera de la escuela, los principios de educación ambiental, el currículum, los materiales de las ONG y la ciudad como fuente de conocimiento para el currículum.

Estos, a la vez son un reflejo de nuestra experiencia y necesidad, de esclarecer tópicos, que como maestras e investigadoras, nos implican directa o indirectamente. Un ejemplo de ello es la tesis doctoral de Judith Álvarez Cuba que pretende responder cuestiones como ¿quién cuida a los hijos de las trabajadoras migrantes, mientras están trabajando?; ¿qué factores están dificultando el tiempo de cuidado de los hijos en el hogar y qué soluciones se están dando a estas situaciones tanto por parte del Estado de origen y de acogida, como por parte de las madres y padres migrantes?

El estudio intenta explorar el entorno del niño y adolescente con progenitores migrantes a partir del análisis de las dificultades y fortalezas que tienen las madres y padres migrantes en el cuidado de sus hijos, desde un enfoque de género y desde la perspectiva del “cuidado esencial” concebido como una alianza para cuidar los unos de los otros.

Porque solamente, cuidándonos los unos de los otros, pensando en nosotros y los demás podemos llegar a la “sostenibilidad”, que es uno de los pilares importantes de la educación ambiental, de esto nos habla la investigación de Alexandra Carvalho de Sousa, su trabajo está vinculado a la comprensión de la educación como herramienta esencial para el desarrollo sostenible y presenta como objeto de estudio la adecuación pedagógica de los proyectos de

educación ambiental, llevados a cabo por la Concejalía de Educación ambiental de Valencia-España, a los principios de la educación ambiental. Se trata de una investigación analítico-crítica, que se basa en la adopción de los principios pedagógicos de la educación ambiental los cuales son complejidad e interdisciplinaridad, constructivismo, diálogo y criticidad.

Otra investigación, esta vez enfocándonos hacia el curriculum, es la de Marta Esplugues, que aborda el currículum de la educación para el desarrollo en los materiales editados por las ONGDs y pretende analizar como diferentes organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales vienen editando materiales didácticos relacionados con sus programas de ayuda y cooperación al desarrollo. Sus posiciones de partida, basadas en la solidaridad, la ayuda mutua y el combate a las políticas de desigualdad. El estudio problematiza los dispositivos curriculares que concretan tales propuestas educativas, por su relación con las diferentes etapas del discurso de la educación para el desarrollo, y por el enfoque didáctico que presentan.

Seguimos hablando del curriculum, esta vez con la investigación de Mar Estrela Cerveró, la cual se centra en el contexto de la formación universitaria a través de diferentes titulaciones de grado interesadas por la ciudad como contenido curricular, planteándolo como un espacio privilegiado en el que analizar e intervenir en las relaciones entre saber, identidad y poder.

Pretende ofrecer una mirada educativa en torno a la investigación urbana, entendiendo la ciudad y lo que de ella trasciende como un problema curricular ligado a nuestra experiencia urbana y a nuestra tradición pedagógica. Entendemos el fenómeno urbano desde su complejidad, articulando experiencia, dialogo y reflexión en la construcción social del contenido de la ciudad. Finalmente, la tesis doctoral de Ana de Castro Calvo, profundiza a través de un estudio de casos en las estrategias de renovación pedagógica desarrolladas a lo largo de la vida cotidiana en un centro de educación infantil de 0 a 3 años.

Recoge que otras formas de hacer y entender la educación infantil son posibles. Para ello se posiciona en el enfoque cualitativo, basado en la Fenomenología-Hermenéutica, la cual va a permitir comprender interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia, porque es necesario compartir alguna de esas prácticas minoritarias para poder hablar en clave de pedagogía.

Pretende reivindicar en el campo de la investigación académica ese ciclo educativo sobre el que existe mucha menos tradición investigadora.

Todos estos trabajos presentados a manera de síntesis, sirven para graficar, las reuniones colectivas que hacemos, para problematizar hipótesis, palear cuestiones en materia de metodología, como los enfoques más apropiados para cada investigación, la conformación metodológica del diseño, esto nos ayuda a proyectarnos a futuro, viendo que falencias, dificultades o problemas podrían a ver, en el inicio, proceso o finalización de los trabajos.

Asimismo, durante las exposiciones de los avances de estas investigaciones intentamos tomar en cuenta tanto lo general y lo específico, para realmente sacar a flote los mecanismos

que construyen una realidad, ya que siendo esencialistas no es posible, pero tampoco sería posible siendo superficiales.

Por otra parte, un rasgo distintivo de estos trabajos y del grupo en sí, es que compartimos materiales como, documentos, textos, libros sobre metodología, fotocopias, y otros, durante el inicio y el proceso de las mismas. Además de que siempre estamos en contacto fuera o dentro del grupo porque hemos formado vínculos de amistad.

Constatando, desde nuestra propia experiencia práctica que el aprendizaje colaborativo, no solo es, una formulación de libro, es una teoría de aprendizaje nacida del análisis de las propias experiencias vividas por nosotras.

#### **4. Conclusiones**

Nuestro grupo de investigación, hizo una primera toma de contacto a modo de prueba con los alumnos del Máster de Psicopedagogía y del Máster en Cooperación al desarrollo, en el cual impartía algunas clases nuestro tutor. Hicimos sesiones con alumnos de máster e investigadores que estaban realizando su doctorado, compartimos estas sesiones de diálogo y aprendizaje conjunto, las cuales dieron un resultado tan positivo que actualmente seguimos reuniéndonos, el grupo inicial de cinco personas y además con nuevas incorporaciones, que van aprendiendo, problematizando nuevas cuestiones y aportando ideas al proceso investigativo, a medida que pasa el tiempo.

Es muy importante también resaltar, el proceso reflexivo que han seguido estas sesiones grupales, ya que surgen diferentes formas de mirar problemas o dificultades que se nos presentan tanto en el ámbito educativo como social. Además de reforzar la cooperación, cohesión y reflexión, que deben existir en cualquier organización, centro o universidad en el que se reúnan un conjunto de personas, para que estas, aparte de asistir como puros sujetos, se apropien de su realidad colectivamente y intenten actuar sobre ella.

En tanto, el presente documento es muestra del trabajo colectivo en la faceta investigativa, pudiéndose constatar que el trabajo de investigación que se realiza en la universidad al culminar un máster o un doctorado, no tiene porque representar una cierta incertidumbre individual, sino que puede significar, un compartir de experiencias, de dudas, de descubrimientos y de reflexiones, en grupo, de forma colectiva, creativa y dialógica.

Nuestra contribución sugiere la posibilidad de plantear seminarios de este tipo, dentro de los nuevos máster, para que el alumnado tome contacto con otros profesionales que ya se encuentran en el ámbito de la investigación. Esta propuesta de formación e investigación puede aportar experiencias y reflexiones adicionales a las tradicionales sesiones presenciales, generalmente, encaminadas a reproducir conocimientos académicos y no tanto a preparar a los

estudiantes en la búsqueda de información, en procesos metodológicos, cuestiones estas últimas que les serán necesarias a lo largo de su proceso creativo de tesis doctoral.

## Referencias

ALVES PARAÍSO, M. (2010): “Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo”, *Presença Pedagógica*, 10 (55): 57-72.

APPLE, M. (1995): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

BARBOSA MOREIRA, A. F. (2001): “A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões”, *Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 18: 65-81.

CLANDININ, J. Y CONNELLY, F. (2000): *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

COSTA, M. (2001): O Diálogo entre a Ciência e o Mundo - Uma Agenda para Jovens Pesquisadores e Pesquisadoras. Texto apresentado no 11º Seminário de Iniciação Científica e Prêmio UFF Vasconcelos Torres de Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, nov. (en línea) [http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm) (consulta 2 enero 2012).

DUTT, C. (ed.) (1998): *En conversación con Hans-George Gadamer: Hermenéutica-Estética-Filosofía Práctica*. Madrid: Tecnos.

FOUCAULT, M. (1970): *El Orden del Discurso*. Barcelona: Grafos.

FREIRE, P. (1980): *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Editorial

FREIRE, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, P. (1999): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

FREIRE, P. (2000): *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. México: Editorial Siglo XXI.

GADAMER, H. G. (2002): *Lenguaje y Comprensión. Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

GADAMER, H. G. (2007): *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

GARCIA CANCLINI, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa.

HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T., Y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

LE STRAT, P. (2011): *Activar el Pro común*, (en línea) <http://comboialafresca.arquitecturascolectivas.net/?p=1405> (consulta 13 de enero 2012).

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008): *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MCLAREN, P. (2005): *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- MIGNOLO, W. (s.f.): *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*, (en línea) <http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Lacolonialidad.pdf>. (consulta 10 enero 2012).
- MIGNOLO, W. (s.f.): *Herencias coloniales y teorías postcoloniales*, [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe). (consulta 10 enero 2012).
- MONFERRER, D. Y OTROS (2006): *Sendes de Freire*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes.
- MOREIRA, D. A. (2004): *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pionera Thomson Learning.
- MORIN, E. (1994): *Carta de la transdisciplinaridad*. Portugal: S. P.
- SANTOS, B. S. (2004): *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SILVA, T. TADEU DA (2001): *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- VAN MANEN, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books
- WALSH, C. (2005): “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”, *Signo y Pensamiento*, XXIV (46): 39-50.
- WALSH, C. (2007): “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48): 25-35.
- WOLCOTT, H. (2003): *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Facultad de Enfermería-Universidad de Antioquia.
- VIGOTSKY, L.; LEONTIE, L., Y LURIA, A. (2004): *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.



# Las prácticas disciplinarias como vehículos potenciadores de atribución de sentido/s: experiencia en la formación profesional de los futuros profesores de primer y segundo ciclo de la educación básica

Isabel Cláudia Nogueira, isa.claudia@esepef.pt

Daniela Gonçalves, daniela@esepef.pt

*Centro de Investigación de Paula Frassinetti (CIPAF/ESEPF), Portugal*

## **RESUMEN**

En la formación del profesorado, consideramos fundamental desafiar a los futuros maestros a que diseñen experimentos para las actividades de planificación de carácter transdisciplinar, apoyados naturalmente por los conocimientos científicos propios de cada disciplina, que revelan la integración de los conocimientos de diversos campos disciplinarios, lo que les da sentido/s.

Vamos a compartir uno de estos experimentos, realizados en el ámbito de la *Práctica de enseñanza supervisada* de la Maestría de Enseñanza en el primer y segundo ciclo de la educación básica. A partir de objeto definido por el plan de estudios para la materia de *Ciencias naturales* en la segunda etapa de la educación básica, se pidió a la clase desarrollar propuestas de intervención adecuadas en este contexto de la educación básica que aborasen de forma simultánea y necesariamente, la explotación de dos temas matemáticos diferentes que figuran en el plan de estudios de Matemáticas para este nivel de educación. Los cursos diseñados por estos estudiantes demuestran no solo la posibilidad de diseñar prácticas disciplinarias en contextos tradicional y organizativamente disciplinares, sino también el valor añadido que el diseño de estrategias de carácter integrador representan en la construcción de la profesionalidad de los futuros docentes.

## **ABSTRACT**

In teacher's education, we consider fundamental challenge prospective teachers to design transdisciplinary teaching activities, naturally supported by scientific knowledge specific to each discipline, but revealing integration of knowledge from different disciplinary fields, thus giving them direction/s.

With this text, we will share one of these experiments, performed under the Supervised Teaching Practice in the aim of the Masters in Primary School Teaching (1st and 2nd Cycles). From a purpose defined in the curriculum for the discipline of Natural Sciences in the 2nd Cycle of Primary Education, a class was asked to develop proposals for appropriate intervention in this context of basic education that addressed, simultaneously and necessarily, the exploitation of two different mathematical topics listed in the Mathematics curriculum for this level of education. The proposals designed by these students demonstrate not only the possibility of planning transdisciplinary practices for contexts traditionally with disciplinary character but also the added value of designing integrating strategies in future teachers' professionalism construction.

**Palabras clave:** práctica supervisada de enseñanza, enfoques transdisciplinarios, educación matemática, rutas de aprendizaje, contexto de primer y segundo ciclo de educación básica.

## 1. Descripción de la experiencia de formación

Convertirse en un maestro es un proceso que se desarrolla con el tiempo. Comienza antes de la fase de formación formal y se extiende por la vida profesional, atravesando múltiples contextos, pasando por muchos desafíos y desarrollando conocimientos en diversos campos. Al moverse en entornos complejos, el maestro enfrenta (y resuelve) situaciones únicas y cada vez más exigentes, y por eso, se movilizan saberes altamente especializados y, al mismo tiempo completos.

De esta manera, todas las experiencias formativas tienen un significado propio, pero la formación inicial es sin duda uno de los pasos de especial importancia, lo que representa una "estación formativa" que determina la forma en que se significan las situaciones y, en consecuencia, la atribución de sentido/s.

Por lo tanto, se aplica esta experiencia formativa el principio de construcción/reconstrucción. Sabemos que, a raíz del paradigma constructivista, todo conocimiento es una reconstrucción/traduccion por un espíritu de una cultura determinada en un momento determinado. Este hecho nos obliga a formas de pensar que integran formas y maneras de conocimiento separado en una perspectiva más amplia de la conciencia. En este contexto, a todos los grupos se les ofrece la posibilidad de apropiarse del derecho a hablar por sí mismos, con su voz, aceptada como auténtica y legítima. Esta es una de las características de la perspectiva del pluralismo que caracteriza la posmodernidad y estará en la formación de profesores respetados a la luz de la adopción de prácticas sistemáticas y estructuradas, como el trabajo de proyecto.

Como Roldão, podemos establecer categorías generales de lo que es, para los profesores y futuros docentes, considerado clave en el acto de enseñar:

“La enseñanza es dar la «materia», que consiste en explicar contenido a los estudiantes, hechos, teorías que son parte de la cultura que se debe pasar a otra generación, la enseñanza es facilitar el trabajo de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar autónomamente, la enseñanza es organizar la presentación de los contenidos, enseñar es hacer preguntas que llevan a los estudiantes a pensar” (2009: 14).

La perspectiva que proponemos no coincide, estrictamente hablando, con ninguna de las categorías mencionadas aquí, a pesar de la incorporación de estímulos a la actividad reflexiva y el papel de la transmisión de un patrimonio cultural que el acto de enseñar implica. En la formación del profesorado, consideramos fundamental desafiar a los futuros maestros a concebir experiencias de planificación de actividades de carácter transdisciplinar, apoyado naturalmente por los conocimientos científicos propios de cada disciplina, pero que revelen la integración de los conocimientos en diversos campos disciplinarios, dándoles así sentido: con esta aportación, vamos a compartir una de estas experiencias, realizada en el ámbito de la *Práctica de enseñanza supervisada* de la Maestría de Enseñanza en el primer y segundo ciclo de la educación básica.

## **2. El contexto de la experiencia de formación**

En general, este ciclo de cursos de Maestría de Enseñanza en el primer y segundo ciclo de la educación básica tiene como objetivo dotar a los futuros docentes de esos niveles de los saberes teórico-prácticos indispensables que deben realizar en el marco del ámbito científico cubierto y el nivel de educación de que se trate, y crear las condiciones para los futuros docentes en estos niveles pueden problematizar, organizar y construir conocimiento en áreas específicas de formación.

Por lo tanto, el perfil de las competencias diseñadas para este profesor se estructuró:

- A partir de la dimensión profesional, social y ética, encarando este docente como un profesor que promueve el aprendizaje curricular, fundamentando su práctica profesional en un saber específico resultante de la producción y uso de diversos conocimientos integrado en función de las acciones concretas de la misma práctica, y social éticamente situada.
- En la dimensión de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje con la idea de: *a)* que este profesional promueve aprendizajes dentro de un plan de estudios dentro de una relación pedagógica de calidad, integrando con criterios de rigor científico y metodológico, el conocimiento de las áreas que lo fundamentan; *b)* que este docente promueve aprendizajes significativos dentro de los objetivos del proyecto curricular de la clase, desarrollando las competencias esenciales y estructurantes que lo integran y *c)* es un profesor que utiliza de manera integrada, el conocimiento de su propia especialidad y el conocimiento transversal y multidisciplinar adecuada al nivel correspondiente y el ciclo de la enseñanza.

En detalle, esta experiencia formativa ha tenido en cuenta el perfil de competencias del profesor de estos ciclos adoptadas en la Escuela de Educación de Paula Frassinetti (institución de educación superior donde se realizó la experiencia), que recomienda como algo esencial a este docente:

- Conocer, para cada área del saber, los contenidos que se enseñan, saber traducirlos en objetivos de aprendizaje y oportunidades de desarrollo de competencias.
- Desarrollar el aprendizaje, movilizándolo de forma integrada un conocimiento científico integrado por las áreas y contenidos curriculares y las condiciones individuales y contextuales que influyen en el aprendizaje.
- Organizar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza basado en el análisis de cada situación concreta, teniendo en cuenta en particular la diversidad de conocimientos, habilidades y experiencias que cada estudiante comience o prosiga el aprendizaje.

En el caso concreto del contexto de la práctica docente supervisada se realiza de forma complementaria seminarios, según temáticas que, durante el semestre, se perfilan por interés y relevancia, con el fin de brindar apoyo teórico y práctico a los alumnos en áreas específicas de actuación. Además, estos seminarios de apoyo a las prácticas incluyen actividades complementadas con seminarios de apoyo de *Intervención Educativa* con una duración total de 12 horas, y cuyos objetivos principales son: *a)* posicionar a los estudiantes de cara a los objetivos y procesos trabajo que deben ser adoptados en el semestre, *b)* desarrollar temas propuestos por los alumnos y que surjan de necesidades de capacitación sentidas a partir de estas prácticas, y *c)* apoyar el desarrollo de un portafolio y la construcción de la memoria final de la práctica docente.

Las estrategias de formación que suscribimos son precisamente las que no se basan en exposiciones o tareas rutinarias, rechazan una distribución unidireccional –retórica y mecánica– de la información, el discurso y la pregunta, implican una negociación de espacio/tiempo del proceso de formación con los estudiantes, obligan a trabajar con problemas y no solo ejercicios, y favorecen un conocimiento multidisciplinar e integrador de saberes. Esta experiencia está en línea con una estrategia que hace hincapié en el proceso formativo “especialmente en una democracia, siendo esencial que exista espacio, tiempo y recursos para el debate informado, que sea entre los protagonistas de puntos de vista opuestos y contradictorios (...). Y para ese debate es esencial la disponibilidad de información, en cantidad, calidad y diversidad de manera que todos los interesados puedan formarse su opinión y que puedan en otro nivel, tomar decisiones informadas” (Guinote, 2012: 9).

### **3. Procedimientos metodológicos**

Guba y Lincoln (1994: 107) definen “paradigma” como un sistema de concepciones básicas de una persona, lo que le permite una cierta perspectiva del mundo y, en consecuencia,

de su naturaleza, y por medio de este sistema el individuo percibe su lugar en el mundo y el tipo de las posibles relaciones que se pueden establecer con él y sus partes. Estos conceptos básicos que cuentan con un paradigma de investigación pueden resumirse a través de las respuestas a las tres cuestiones esenciales e interdependientes: *a)* una cuestión ontológica: ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y lo que puede ser conocido de él; *b)* una cuestión epistemológica: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce o quiere conocer, y lo que puede ser conocido, y *c)* una cuestión metodológica: ¿cómo procede aquel que quiere conocer para descubrir lo que cree que puede ser conocido?

La experiencia formativa que tenemos la intención de presentar involucró a un grupo de estudiantes del segundo año de la Maestría de Formación del profesorado, especialidad *Enseñanza* en el primer y segundo ciclo de la educación básica en la Escuela de Educación de Paula Frassinetti en el curso 2012-2013. En uno de los seminarios que integran la unidad curricular *Práctica de Enseñanza supervisada* (centrado en el segundo ciclo de la educación básica), se han establecido como el punto de partida para el diseño de actividades dos de los propósitos del currículo definido por la disciplina de *Ciencias naturales* del segundo ciclo de la educación básica: promover la integración de la comunidad, hacia la búsqueda de la calidad de vida y de la protección del consumidor; contribuir a una toma de conciencia de la responsabilidad individual en términos de salud, como un bien común (ME-DEB, 1991: 177). Se pretende, además, que la propuesta de trabajo se ponga de manifiesto, para estos estudiantes, como medio de poner en funcionamiento las finalidades previstas en la disciplina de las *Matemáticas* en la educación primaria: proporcionar a los estudiantes formación matemática necesaria para otras disciplinas y contribuir a su desarrollo personal y para su plena participación y desempeño social (ME, 2007: 3).

Se pidió a los estudiantes desarrollar propuestas de acción adecuadas al contexto del segundo ciclo de educación básica que, a partir de uno de estos propósitos, contemplasen simultánea y obligatoriamente, la explotación de los dos temas de matemáticas distintos de los que figuran en el plan de estudios de *Matemáticas* para este nivel de enseñanza.

Presentada la propuesta de trabajo, se constituyeron dos grupos que eligieron como temas generadores “El consumo de agua y la sostenibilidad ambiental” y “Hábitos saludables para una vida sana”.

En el primer tema, la actividad inicial se definió como la determinación de la cantidad de agua consumida en la limpieza de los dientes para cada estudiante en la clase durante una semana: en consecuencia, tale actividad presupone capacidades de medición de los valores que registran en una tabla organizada, el cálculo del agua promedio que gasta por semana cada uno y determinar el gasto promedio durante una semana por toda la clase en esta tarea. Estos procedimientos –cuya explotación está prevista para la disciplina de *Matemáticas* para el segundo ciclo de la educación básica (Puente *et al.*, 2007)– se repiten un poco más tarde, con el fin de poder comparar e interpretar los resultados obtenidos en dos momentos.

La actividad del segundo tema incluye la exploración del sistema circulatorio humano (establecido en la disciplina de *Ciencias naturales*), en particular mediante el refuerzo de los beneficios del ejercicio físico para su funcionamiento. Como tareas a cargo de los estudiantes, se enumeran la recogida de datos en la clase acerca de la práctica del deporte, su organización, en tablas y representaciones gráficas y la interpretación posterior de los datos obtenidos. La actividad culminó con la finalización de la campaña de sensibilización “Proteja su corazón”, sostuvo, en relación con la *Educación física* y dirigido a toda la comunidad escolar, que prevé los ejercicios físicos que permitan actividades de naturaleza matemática, tales como la medición, el registro y la comparación de los tiempos y longitudes, por ejemplo.

#### **4. Resultados del experimento**

Esta experiencia constituye un ejercicio de comprensión y exploración de las prácticas disciplinarias enumeradas en un paradigma educativo que emerge de la formación docente que cumpla con las directrices del EEES. De hecho, las dos propuestas de planificación concebidas dentro de esta experiencia formativa se desarrollaron a partir de una temática generadora – currículum seleccionado de la disciplina de *Ciencias naturales*– que dio lugar a la descripción de una red de tareas factibles y apropiadas para los estudiantes del segundo ciclo de enseñanza básica, y de la que emerge la necesidad de la aplicación del conocimiento matemático; matemáticas (y contribuciones) surgirían, así como una herramienta para la descripción y el análisis de situaciones reales y contextualizadas para apoyar la toma de decisiones. Destacamos el entusiasmo y participan estos estudiantes durante este camino de formación, que se traduce como una práctica importante para mantenerse a sí mismos, a su juicio, una práctica promueve el aprendizaje con respecto a sus futuros estudiantes.

Experimentar e investigar esta metodología ha hecho posible la construcción de conocimiento sobre las formas en que los futuros profesores aprenden y desarrollan sus habilidades para pensar, enseñar y ser, y de cómo son o pueden ser apoyados en las tareas que son parte de este proceso de aprendizaje. Este nuevo diseño de la formación, y en línea con Sá-Chaves (2005: 8) supone “el papel activo e inalienable del sujeto que se forma en el proceso de su propia formación, que establece el principio de la auto-implicación del alumno”. Esta autora también señala, en los principios en que se basa esta nueva perspectiva de la educación, el principio de la “personalidad”, que reconoce al individuo en su condición de persona, en el supuesto de que la aceptación de esta condición es crucial en el proceso de construcción de la propia profesionalidad. En otras palabras, la autora asume los procesos de “auto-implicación” que implican la participación y el compromiso de su propia formación. Sin embargo, añade el principio de la “diversidad”, que añade el punto de vista del otro que en una dinámica interactiva y de colaboración, dando lugar a un efecto multiplicador, lo que permite nuevas posibilidades para mejorar y enriquecer la visión de la persona involucrada en el cambio.

## 5. Conclusiones

La creciente atención de la sociedad sobre los problemas de la educación, pone en el centro el interés de la investigación en curso. De cuestiones relacionadas con el aprendizaje del estudiante, se evoluciona hacia un foco creciente en la mejora de la calidad de la educación, donde los docentes se constituyen como los principales promotores de la mejora prevista de la acción educativa (Rodríguez Marcos, 2006). En este sentido, Hargreaves considera que “los profesores son (...) la clave para el cambio educativo” (1998: 12), haciendo hincapié en la importancia de la formación docente, el seguimiento de las innovaciones y su implicación en los procesos de cambio educativo.

El reto planteado a estos estudiantes permitió describir e interpretar algunos de los procesos de cambio a lo largo de sus itinerarios de aprendizaje, como también su entrada en el proceso de planificación de carácter transdisciplinar, teniendo en cuenta el contexto del segundo ciclo de educación básica. Posibilitó también presentar las transformaciones observadas, así como las limitaciones durante el desarrollo de la estrategia recomendada. Del análisis de estos procesos, surgió un entendimiento más profundo de la relación que los dos niveles de intervención se establece: la acción entre los estudiantes y el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos, y entre las acciones de los docentes y el desarrollo de los estudiantes.

## Referencias

- GUBA, E. G. E LINCOLN, Y. S. (1994): “Competing paradigms in qualitative research”, N. K. DENZIN E LINCOLN, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 105-117.
- GUINOTE, P. (2012): “O Direito a Escolher, O Dever de informar”, en M. RAYMOND, S. STEEN Y A. HOMEM CRISTO, *As Novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- HARGREAVES, A. (1998): *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ME (1991): *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 2º Ciclo, volume I*. Lisboa: ME-DEB.
- PONTE, J. P. et al. (2007): *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (2006): “Análisis y mejora de la propia enseñanza”, *Revista Contexto; Educação*, 76. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de investigación EMIPE, p. 127-150.
- ROLDÃO, M. C. (2009): *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SÁ-CHAVES, I. (2005) (org.): *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

# La ciudad como escenario de aprendizajes artísticos, estéticos y culturales: una propuesta de desbordamientos pedagógicos en las artes visuales

Leda Guimarães, ledafav@gmail.com

*Universidad Federal de Goiás (Brasil)*<sup>12</sup>

## RESUMEN

Este artículo trata sobre un intento de desdibujar las fronteras para presentar una experiencia de formación del profesorado en artes visuales en la cual fueron desafiados los límites entre la universidad, la escuela y la ciudad. La presente propuesta tiene como objetivo reflejar la interconexión entre la escuela y la ciudad, incluyendo esto como un escenario para el ejercicio de la docencia en el arte contemporáneo.

## ABSTRACT

This paper deals with an attempt to erase borders to present an experience of teacher training in visual arts in which the boundaries between university, town and school were challenged. The present proposal aims to reflect the interconnection between school and town, including this as a scenario for the exercise of teaching in contemporary art.

**Palabras clave:** formación del profesorado, artes visuales, ciudad, escuela.

## Introducción

El tema del seminario “desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro”, propuesto para este evento viene a satisfacer mis inquietudes como profesora de Artes plásticas en la Universidad Federal de Goiás, en el centro-oeste de Brasil. Vivimos el reto de desdibujar constantemente nuestras acciones, nuestra clase, nuestros programas, nuestras relaciones con colegas y estudiantes y la relación con el propio conocimiento. Este artículo trata sobre uno de estos intentos de desdibujar las fronteras para presentar una experiencia de formación del profesorado en artes visuales en la que se desafiaron los límites entre la universidad, la escuela y la ciudad. La presente propuesta tiene como objetivo reflejar la interconexión entre la escuela y la ciudad, incluyendo esto como un escenario para el ejercicio de la docencia en el arte contemporáneo.

---

<sup>12</sup> Esta comunicación ha sido posible gracias a una beca CAPES, Brasil.



Este texto se estructura en tres partes: en la primera traigo una fundamentación de conexiones de la ciudad y la educación, en la segunda se bosquejan inquietudes de enseñar arte en el mundo actual. En la tercera parte presento el tema propuesto para este artículo, que describe los procesos y la reflexión sobre los caminos tomados. Por último, a modo de conclusión, presento algunas reflexiones sobre las dificultades y los beneficios de la propuesta, haciendo hincapié en que el aprendizaje se puede identificar entre actores experimentados y contextos vivenciados. Trato de responder a cómo esta experiencia contribuyó a mi enseñanza y también cómo afectó a otras personas que participaron en la propuesta en diversos momentos. Intento reflexionar sobre las posibles consecuencias para futuras investigaciones sobre los caminos recorridos.

La propuesta de entender la ciudad para aprendizajes (tal vez desaprendizajes) artísticos, estéticos y culturales se incorpora a través de mi trabajo con estos estudiantes, tratando de romper la relación jerárquica con que la universidad entra en las escuelas, buscando relaciones más dialógicas entre las instituciones y sus actores. Entiendo que la ciudad comprende tanto universidad como escuela.

## **1. La ciudad educativa: sus lugares, su gente, sus artesanías, su cultura**

Antes de entrar en los detalles de la propuesta, procuraré indicar pistas conceptuales sobre la importancia de la ciudad como escenario de la educación artística. En general, entiendo la ciudad como un lugar que educa, que está lleno de símbolos, conocimientos y prácticas. Como un lugar plural donde una multiplicidad de voces coexiste. Donde los intercambios culturales se promocionan todos los días.

Las ciudades brasileñas, como cualquier otro lugar del mundo occidental globalizado, en mayor o menor medida, sufren transformaciones que afectan a la producción de sus formas culturales. El acelerado proceso de urbanización promueve nuevas formas de sociabilidad, genera nuevas formas culturales altamente sincréticas con un universo simbólico más abierto y transitorio, distinguible del carácter totalizante y estable de símbolos culturales tradicionales, no necesariamente parte de la industria cultural. Por ejemplo, hoy en Brasil, más del 70% de la población vive en las ciudades.

En Brasil tenemos muchos proyectos que se desarrollan con la ciudad como base. Sin embargo, la mayoría se produce en contextos de educación no formal, como los proyectos relacionados con las asociaciones de vecinos, jóvenes, ONG y otras entidades. La diferencia de nuestra propuesta es pensar la ciudad y la escuela intrínsecamente conectadas en una relación simbiótica vital. Pensar en la ciudad como un organismo vivo, dinámico, que trae una historia construida en el tiempo (ya sea reciente o una larga trayectoria), una historia hecha por sus habitantes, cada uno con sus relaciones, sus trabajos, sus artesanías, su cultura, la ciudad

formada por sus lugares, físicos, afectivos, simbólicos. Una ciudad que es hecha por las manos de los que la construyen.

Proponemos una discusión de la ciudad como producción de espacio urbano y consideramos la importancia de superar la comprensión de organizar el espacio. También consideramos las contradicciones en la producción del espacio urbano y la ciudad pues, de acuerdo con Cavalcanti (2001: 16), pensar la ciudad es pensar también en lógicas no capitalista y precapitalista; es pensar en la ciudad como obra; es, pensando en la ciudad centralizada en la lógica de la producción capitalista, pensar también en los intersticios y las contradicciones espaciales, en la reconstrucciones y (re)territorializaciones. Tales contrastes refuerzan las nociones de valores culturales/sociales, prácticas de solidaridad y ciudadanía colectiva. La consumación de la ciudad como educadora constituye la tendencia de resistencia a tendencias de prácticas individualistas en la ciudad.

Para defender este aspecto cultural de la ciudad como espacio activo, estamos trabajando con un concepto de cultura con respecto a todas las acciones, conocimientos y vivencias por los cuales las personas se constituyen en sus lugares, en sus ciudades, en sus tierras. La cultura con respecto a las diferentes formas en que las personas trabajan, producen, piensan en las más diversas profesiones/acciones que componen la vida de la ciudad, su dinámica, las características de cada barrio. Este conjunto es pluricultural, abriga, produce y reproduce culturas.

La “Carta de Ciudades Educadoras” habla de una ciudad posible. A pesar de todos los obstáculos del mundo contemporáneo, esta ciudad es viable en la medida en que nos esforcemos para su existencia. Como educadores, tenemos la responsabilidad de la comprensión que se hace de esta ciudad y del mismo modo de la escuela. Y si no trabajamos para darle las cualidades que deseamos, la ciudad y la escuela siempre serán injustas y tendrán muy poco de educadoras. El objetivo principal de una ciudad educadora es promover la ciudadanía. Esto, en opinión de Moacyr Gadotti:

“[...] Es esencialmente conciencia de los derechos y deberes y el ejercicio de la democracia: los derechos civiles, como la seguridad y la movilidad, los derechos sociales, como el trabajo, salarios justos, salud, educación, vivienda, etc., los derechos políticos, como la libertad de expresión, de voto, la participación en los partidos políticos y los sindicatos, etc.” (Gadotti, 2005: 1).

Para Gadotti, no existe ciudadanía sin democracia. Y la ciudadanía en sí misma puede ser entendida en sus diferentes ámbitos: social, económico, político, cultural, etc. Así, esperamos que una ciudad eduque y exista “más allá de sus funciones tradicionales” (Gadotti, 2005: 1). La escuela tiene un papel clave en esta ciudad educadora, porque debe haber una relación estrecha entre la escuela y los procesos educativos promovidos en la ciudad. La escuela debe tratar de eliminar la distancia entre sus procesos pedagógicos y los que la ciudad tiene, y vemos que es

posible en nuestra vivencia de prácticas, el diseño con el que trabajamos y creemos y del que se hablará más adelante. Una escuela que se extiende a la vida y la vida que se respira en la escuela.

Todos los ciudadanos deben tener, por lo tanto, la formación, la promoción y el desarrollo de sus capacidades y potencial. Este potencial se compone de individualidad, constructividad, creatividad y sentido de comunidad y responsabilidad, que culminan con capacidad de diálogo, confrontación y solidaridad. Como plantea Gadotti, la escuela, en este contexto, debe “contribuir a crear las condiciones que permitan visibilizar a la ciudadanía a través de la socialización de la información, el debate, la transparencia, la creación de una nueva mentalidad, una nueva cultura, sobre el carácter del espacio público de la ciudad” (Gadotti, 2005: 4).

Es de destacar que la ciudad educadora tiene no solo la educación formal, sino también, y sobre todo, no formal, y que todas estas prácticas tienen objetivos educativos claros que van más allá del azar que pueda surgir en el seno de las comunidades. En el caso de nuestra propuesta, además de las áreas de potencial educativo formal y no formal también consideramos con potencial educativo otros lugares donde se producen prácticas de saberes/haceres. Estos saberes/haceres generalmente más allá de los muros de la escuela, pueden ser llevados como motivadores del aprendizaje en una concepción más amplia de la educación más ampliada. Echemos un vistazo a las tres dimensiones que Bernet (en Cavalcanti, 2001) considera para la relación de la educación y de la ciudad:

“La primera dimensión es la de considerar la ciudad como el contenido de la educación, con sus instituciones, recursos, relaciones, experiencias. Esta dimensión se identifica con la fase de ‘aprender en la ciudad’. La segunda dimensión considera el medio urbano un agente educador, un emisor de información y cultura, es ‘aprender de la ciudad’. La tercera dimensión es la que considera la ciudad como contenidos educativos y la expresión que lo define: ‘aprender la ciudad’. [...] Si bien esta tercera dimensión hace referencia a una educación más formal sobre la ciudad, las dos primeras están más vinculadas a los procesos informal y no formal” (p. 21-22).

Nuestra propuesta se mueve entre las tres dimensiones, pero pone más énfasis en las dos primeras: “aprender en la ciudad” y “aprender de la ciudad” en el sentido de buscar vincular o conectar la vida y el espacio de la escuela, entre saberes y haceres cotidianos que llegan a ser distanciados o dicotomizados por la formalización e institucionalización del aprendizaje. Es urgente cambiar esta relación, legitimar aquello que su propia comunidad instituyó y que nos demoramos tanto en aceptar. La ciudad educadora debe estar abierta a la cooperación y la promoción de proyectos de estudio e inversión en las esferas de nivel local, regional e incluso internacional.

En este sentido, son tanto los propósitos planteados en la “Carta de Ciudades Educadoras”, así como las reflexiones de Gadotti reverberan en lo que nos señala Jurjo Torres (2001):

“Los planes de estudio y los contenidos que se desarrollan en la mayoría de las instituciones educativas enfatizan las culturas que llamamos hegemónicas. Las culturas y voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no tienen estructuras importantes de poder a menudo son silenciadas. Sin duda, la reflexión sobre el verdadero significado de las diferentes culturas de las razas o etnias es una de las importantes lagunas que aún existen. Es precisamente en momentos como los actuales, cuando surgen los problemas, porque las diferentes razas y etnias tratan de compartir o utilizar el mismo territorio, que ese vacío se deja sentir más” (Torres, 2001: 161).

## **2. ¿Qué enseñanza? ¿Qué arte? ¿De qué desbordamientos estamos hablando?**

Estas líneas nos muestran el papel importante y decisivo que la educación tiene en el proceso de transformación de estas miradas y esas prácticas excluyentes. Aquí se destaca la institución académica como lugar privilegiado para trabajar con la diversidad cultural. Según Ana Mae Barbosa (2010), el multiculturalismo es el denominador común de los movimientos actuales hacia la democratización de la educación de todo el mundo. La autora llama la atención sobre cómo esta diversidad está presente en los espacios de la ciudad y también en los espacios educativos: los grupos culturales que se superponen se pueden identificar por raza, género, orientación sexual, edad, ubicación geográfica, ingresos, edad, clase social, ocupación, educación, religión.

La zona urbana ha sido el escenario de este tipo de encuentros entre otros/varios resultando en mezclas y conflictos de varias órdenes que afectan a la información cultural y redimensionan lo local y lo global.

Desde este punto de vista las propuestas educativas basadas en las nociones tradicionales de arte muy cerradas no pueden promover un hechizo, y mucho menos conectividad en los espacios de educación formal. Encontramos profesores en las escuelas que repiten temas que no tienen nada que ver con la realidad y contextos de los estudiantes, provocando la indiferencia o la insubordinación.

Muchos estudiantes universitarios que acuden a las escuelas para prácticas llegan a declarar su preferencia por actuar en contextos no formales (galerías, museos, ONG), donde se pueden construir relaciones más abiertas entre contenido y práctica artística. La profesora investigadora de la Universidad Federal de João Pessoa-UFPB, Livia Marques Carvalho (2008) en su investigación doctoral sobre la enseñanza del arte en las ONG también llega a la conclusión de que la educación universitaria en las artes no atiende lo que necesita el contexto de las ONG.

Una de las reflexiones que podemos aportar es pensar en cómo los contextos educativos están obsoletos para la gama de información a la que los niños y jóvenes tienen acceso a partir

de las fuentes “fuera de los muros de la escuela”. La calle, los medios de comunicación, los grupos están más en sintonía con las preocupaciones de los estudiantes que el ritmo secuenciado de las escuelas.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que para que la educación artística pueda contribuir eficazmente en el proceso educativo, es fundamental conocer sus supuestos, pero también es esencial entender los principios y propósitos de la situación educativa en la que se aplicarán. La transposición automática de una propuesta pedagógica de una situación educativa a otra como, por ejemplo, de la educación formal a la no formal, sin tener en cuenta las peculiaridades de cada contexto, corre el riesgo de convertirse en algo inocuo o sin sentido. Este aspecto es particularmente importante para los proyectos políticos pedagógicos de las ONG que utilizan el arte como un medio capaz de transformar las personas y la sociedad (Carvalho, 2008: 12).

Estas reflexiones son importantes para mi trabajo porque estoy buscando en la formación docente destacar el encuentro de los diferentes, no importa si estamos en las instituciones formales, informales y no formales. Este encuentro con los demás y con nosotros mismos, en teoría es suplantar una concepción pragmática de la práctica pedagógica, trayendo una noción de experiencia y proceso de formación de los distintos grupos implicados: los estudiantes y profesores universitarios, estudiantes y profesores de las escuelas, diversos actores de la comunidad (ciudad) que con sus saberes/haceres desbordan contenidos fijos para la enseñanza del arte y desplazan posiciones jerárquicas entre arte y oficio, arte erudito y popular, cultura de masas y cultura y muchas otras posiciones construidas por los juegos de poder.

Otro aspecto de la cultura urbana es las muchas manifestaciones visuales en diversos rincones de la ciudad. La diversidad de prendas de vestir, carteles, escaparates, paredes, graffitis, pintadas, soluciones arquitectónicas y muchos otros ejemplos que surgen de las fronteras culturales y no son ni populares ni académicas. Para García Canclini (1988), estas expresiones se convierten en una “acto territorial de ciudad” y vuelven frágil la relación de propiedad e identidad fija. Por lo tanto, la cultura urbana viaja entre la circulación de los niveles culturales, la hibridación cultural y la fusión de códigos estéticos que son, básicamente, la forma y el contenido de las expresiones de las culturas juveniles. Sin embargo, tanto la universidad como la escuela tienen dificultades para trabajar con estas características en la organización de planes y programas para la enseñanza de las artes visuales. Cobra sentido nuevamente la cita de Torres (2001: 161) ya recogida antes.

### **3. Informe de las experiencias desarrolladas. La ciudad como escenario de desbordamientos pedagógicos**

Una parte de mi trabajo como profesora de secundaria es orientar el momento en que los estudiantes de licenciatura van al campo a hacer una inmersión en las Escuelas de Educación

primaria y secundaria. En mi escuela, este período que se llama *Prácticas curriculares obligatorias* está estructurado como cinco disciplinas incorporadas en el diseño del plan de estudios de las titulaciones de Grado en Artes visuales. En estas disciplinas los estudiantes universitarios van al campo para observar y proponer una intervención educativa en forma de experiencia supervisada.

El desafío de pensar la ciudad como telón de fondo para una educación del arte contemporáneo comenzó cuando me hice cargo de la tarea de supervisar las *Prácticas curriculares obligatorias* en la Licenciatura en Artes visuales de mi universidad. El programa de prácticas se piensa generalmente para llevar a los futuros profesores a sus futuros lugares de trabajo para aprender hipotéticamente “la forma de ser o actuar” o incluso “cómo no ser y actuar” como profesor de artes visuales. Por lo tanto, la percepción del contexto escolar se basará en “aciertos” o “errores”. En el caso de mi ciudad, donde tenemos muchos profesores de educación artística sin la educación superior adecuada, esta evaluación es generalmente construida a partir de una visión negativa del profesor de arte escolar que desarrolla prácticas tecnicistas o modernistas en las clases de artes visuales.

La visión instrumentalista de aprender “cómo ser o no ser” profesor de arte pasa por una serie de conflictos. Este enfoque pragmático ignora la dimensión de la experiencia, y que más que aprender a ser profesor, el universitario estará construyendo una dimensión procesual de su formación en la relación de intercambios con el contexto escolar que es diverso, rico y plural.

Cuando acepté este trabajo, en 2005 la orientación era acercar a los alumnos a una escuela de educación básica, elegir una clase de arte, y tomar un camino que pasa por 1) la observación, 2) el análisis de lo que se vio y se tomó nota y, finalmente, 3) la llamada intervención pedagógica. Algunos puntos me molestan de este plan: a) la situación de verticalidad entre quien observa (universidad) y quien es observado (la escuela) b) la falta de conexión con el contexto en el que se encuentra la escuela y c) la ausencia de conexión entre los planes de intervención pedagógica propuestos por los académicos y las culturas que circulan dentro y fuera de la escuela.

La separación entre arte/vida/educación afecta a las relaciones pedagógicas y esto implica preguntar ¿a quién educamos hoy? ¿Cómo y con qué medios niños, jóvenes y adultos construyen su aprendizaje? ¿En qué universos sociales y culturales pasa? Estas preocupaciones han estimulado la reflexión sobre las escuelas cerradas y tan poco abiertas a la vida urbana. Es como si una no perteneciera a la otra. Teniendo en cuenta los cruces posibles, creemos que la práctica pedagógica no tiene que atenerse al espacio físico de la escuela. Fuera de las paredes de la escuela hay una vida que puede ser forma y contenido que los profesores de artes descubran y conecten con los contextos escolares.

Este fue el punto de partida y varios proyectos han sido desarrollados donde las inmersiones en el contexto escolar comenzaron fuera de la escuela. Empecé con los estudiantes

desafiándoles a comenzar las prácticas no por la escuela, sino en determinado barrio en el que, después de un mapeado e inmersión, se elegiría un espacio de educación formal o no formal para el desarrollo de la acción pedagógica. La investigación de campo puso a los estudiantes en contacto con las formas de representación convencionales y no convencionales: de un arte más oficial de los muros con graffitis y las vallas publicitarias. Nosotros los docentes incitábamos a los estudiantes a desarrollar las preguntas: ¿quién produce las imágenes que de forma recurrente están expuestas públicamente?, ¿a quién y a qué sirven estas imágenes?, ¿cuál es la iconografía presente en el medio urbano?, ¿cómo nos relacionamos (o no) con diferentes visualidades?, ¿cómo podemos traerlas al contexto de la enseñanza de las artes visuales?

La propuesta promueve un ejercicio etnográfico en contextos inusuales, comenzando en las calles de la ciudad, entrando en mercados, casas, tiendas, oficios en el centro de la calle, tiendas de artesanías, plazas, academias de baile, hoteles, ferias y muchos otros. Mis estudiantes (futuros profesores de arte) ¡escucharon la propuesta con asombro! No podían entender la conexión entre “aprender a ser profesor de arte” con la actividad de caminar en la ciudad mapeando espacios formales y no formales de educación. Después del mapeo, a cada uno se le pidió crear una narración contando cómo su historia de vida se relacionó con este mapa.

Pasamos por momentos en que lo familiar se convirtió en extraño (Bastos, 2006). Este distanciamiento se refiere al proceso del perturbamiento de acciones, fenómenos, contextos, ideales que son familiares, por lo que a menudo caen en la misma invisibilidad de la vida cotidiana. Para Bastos aprender y enseñar se modifican en el espacio público debido a que son procesos que exponen, discriminan y transforman a los sujetos.

Definiciones más amplias de arte y cultura inspiran nuevas interpretaciones sobre la relación entre el arte y la vida cotidiana. En concreto, las similitudes entre el arte y lo cotidiano asumen significados muy especiales para las prácticas educativas que tienen un compromiso social (Bastos, 2006: 75-76).

El paseo del extrañamiento requiere que cada estudiante tome notas y registros visuales de lo que vio, qué y con quién se reunió: saberes, oficios, situaciones que detonasen el deseo de desarrollar una propuesta pedagógica. Entre las muchas experiencias que ofrece la ciudad, se busca poner a los estudiantes en situaciones que pueden ser consideradas no formales o informales, como activadoras de la construcción de un proyecto poético y de enseñanza en el campo de las artes visuales.

Pero la comprensión solo llegó con la inmersión en la ciudad: las conversaciones con los transeúntes, personas sin hogar, con los propietarios de negocios, con los artesanos, con ancianos en asilos, con los comerciantes, con las madres y sus hijos en los parques, etc. También se estaban mapeando los conflictos de la ciudad: la violencia, el vandalismo de la propiedad pública, la falta de autobuses escolares, la basura en las calles, los prejuicios raciales y sociales, etc.

Para la profesora Vesta Daniel (2005) unir el aprendizaje a los contextos y procesos de la comunidad es una forma de identificar lo que sabemos, de dónde viene el conocimiento y cómo este conocimiento se relaciona con una educación institucional exitosa. La profesora Daniel se ha destacado en el ámbito estadounidense con experiencias de educación artística en contextos comunitarios que llevan a los estudiantes de ambos sexos a sumergirse en esos contextos pues para ella visibilizar una enseñanza-aprendizaje, con relaciones recíprocas entre instituciones formales y espacios de la comunidad, puede fomentar el activismo educativo. También creemos e invertimos en esta capacidad a través de la ciudad, como un lugar donde conviven diferentes comunidades a través de las relaciones estructurales de poder.

Imanol Aguirre (2010) propone recuperar la perspectiva deweyana sobre la concepción del arte en términos de experiencias de la vida. Aguirre señala que Dewey es particularmente interesante, ya que nos permite establecer que nuestra tarea como educadores es restablecer la continuidad entre las formas refinadas e intensas de experiencia –obras de arte– y los acontecimientos que construyen la experiencia cotidiana.

En la imposibilidad de hablar de todos los grupos, seleccioné dos historias que ejemplifican partes de nuestra propuesta en el proyecto de interconexión entre la ciudad y la escuela.

#### **4. Relato 1: Metrópolis grabadas**

En la clase de 2006 un grupo de estudiantes formados por Elias Batista Marino, María de Fátima Francia Rosa y Paulo César Martins, comenzó la experiencia de la práctica docente en el sector de la ciudad de Goiânia llamado *Bairro Feliz* (“Barrio Feliz”). A pesar del nombre, vieron que los hogares y las escuelas estaban rodeados de altos muros con cercas eléctricas. Esta era una visualidad marcada en la región.

Después de mapear el barrio, fotografiarlo y tomar notas, descubrieron que los estudiantes de escuela no conocían su entorno, ya que no vivían en ese barrio e incluso no tenían interés de caminar por allí. La escuela atendía a jóvenes pobres que vivían en una *favela* cercana a este barrio.

En el barrio se encuentra el taller de un artista que trabaja con grabado y en ese tiempo estaba desarrollando una obra con el tema de las ciudades, explorando materiales alternativos como el cartón reciclado. El grupo pasó a desarrollar una propuesta de acción pedagógica para los jóvenes con el tema de la ciudad, usando los procesos de grabado y conectando con el artista residente en el barrio. Según este grupo,

“El proyecto ‘Metrópolis grabadas’ fue el resultado de discusiones y reflexiones colectivas sobre la enseñanza del arte en las escuelas de la red pública y tuvo como objetivo investigar y contextualizar, a través de la enseñanza del arte/grabado, el tráfico, los recuerdos visuales y la cosmovisión con los alumnos de la Escuela Municipal de Laurício Pedro Rasmussen



en diferentes contextos urbanos. Los objetivos específicos fueron: el desarrollo de un proyecto de intervención pedagógica con el grabado de las escuelas públicas, investigación de materiales alternativos, tales como telas, soportes para impresión, tintas, mesa de luz, formas de grabar, ofreciendo nuevas posibilidades, practicidad y economía en la práctica de la técnica del grabado con serigrafía” (Marinho, Batista y Martins. Memoria de prácticas, 2006).

Negociaron con la directora de la escuela construir una mesa de luz para la impresión serigráfica. Llevaron a los estudiantes a tener clases con el artista grabador. Para hablar sobre el trabajo que estaba haciendo, el tema y sobre los procesos que se utilizan para imprimir. Los estudiantes de esta escuela también se enfrentan al reto de pensar en la ciudad que vivían, en el barrio en el que estudiaban pero no vivían y en el barrio donde vivían pero no estudiaban. Dijeron que les gustaba mucho la escuela, pero soñaban con vivir en un lugar mejor. Hablaron de la violencia con la que viven en sus barrios, como asaltos, crímenes, el acoso de la policía, etc. Vieron fotografías y vídeos sobre las ciudades. Y sacaron sus diseños (dibujos) como base para el trabajo con la serigrafía. Esta técnica cautivó a los estudiantes especialmente dada la posibilidad de ser utilizada para imprimir estampados en camisetas.

## **5. Relato 2: la escuela, la feria, la fotografía y el arte contemporáneo**

Otro ejemplo es de dos estudiantes, Aline Siqueira y Cecilia Assis, que comenzaron a explorar un barrio y localizaron una escuela que tenía en su vecindad una feria al aire libre. Aline y Cecilia tenía un especial interés en la fotografía. Las dos se sumergieron en la feria: hicieron entrevistas con los vendedores, identificaron la distribución y organización de los productos que fue cambiando desde el principio hasta el final de la feria. Registraron formas colores, olores, etc. Con esta primera experiencia fuera de la escuela buscaron colaboración para realizar el período de prácticas. Con un grupo de estudiantes en esa escuela fueron de nuevo a la feria para la inmersión en el espacio a partir de una mirada estética. Investigaron sobre artistas contemporáneos que trabajan con el tema de la feria, o algo relacionado con este universo. Encontraron al artista carioca Ernesto Neto. Este artista cuenta con una serie de instalaciones donde cuelga inmensas telas llenas de especias, creando ambientes físicos y olfativos de gran impacto. Desarrollaron talleres donde las especias sirvieron como materia prima para el proceso de creación. Y así, tanto ellas como los estudiantes de la escuela descubrieron la relación que tenían con el arte contemporáneo y la cultura popular:

“Fue como observadoras y consumidoras de este espacio/feria que entramos en este universo y lo fotografiamos. Ahora tenemos apoyo económico para continuar, no solo con este proyecto, sino con diversas ideas que surgieron durante esta investigación. De la misma forma que los neoconcretistas abrieron caminos a esta perspectiva, se produce ahora la profundización de este estudio teniendo como base la cultura popular. Como hizo Hélio

Oiticica cuando identificó la favela y las obras construidas inspiradas por la misma. El arte ha traído otros medios de aprendizaje utilizando no solo la vista, sino también todos los demás sentidos rompiendo barreras y tomando nuevas vertientes. Conocer el arte contemporáneo es conocer un mundo nunca antes imaginado lleno de posibilidades e innovaciones [...] El arte, que solo se completa con la presencia de espectadores, comienza a moverse hacia ellos e innova en consecuencia. Nuestra visión del arte se expande en la medida que hacemos estas posibles conexiones y diálogos entre la cultura popular y el arte contemporáneo y como estudiantes de la Licenciatura en Artes visuales, llevados a la práctica se enriquece nuestra formación y conocimiento” (Siqueira y Asís, 2006).

En general, podemos ver en estos ejemplos cómo la práctica puede ser más importante cuando se considera la relación entre el arte y la cultura, teniendo en cuenta la diversidad del espacio urbano como una posibilidad de generar experiencia artística, estética y educativa para la enseñanza del arte. Estas experiencias trajeron desarrollos para el pensamiento conceptual y la formación que actúa en los educadores de arte contemporáneo.

Nos encontramos con este estudio que la conexión entre la cultura popular y el arte contemporáneo se ve en las calles. Está explícita en la vida cotidiana. Comenzando con una mirada estética en una feria popular, conseguimos identificar fácilmente artistas que trabajaron con elementos de la feria. Al investigar y vivir el arte contemporáneo, averiguamos que a algunos de estos artistas les preocupa la idea del arte “sucediendo” en las calles, llevarlo al espectador, rompiendo la rutina de estas personas. Por otra parte, exploran otras ideas de arte contemporáneo tales como el concepto de las obras siendo inherente a su propia cultura y memoria. La memoria afectada a través de los sentidos como nuevo medio de arte. Hemos aprendido el valor de la cultura popular y cómo influye en las obras de arte actuales. Si no se explica directamente, se utiliza estos elementos para un nuevo diálogo (Siqueira y Asís, 2006).

Ampliar los horizontes de lo que comúnmente se considera como arte tiene varias implicaciones. Primero hay una relativización del discurso dominante que lleva a la expansión de lo que puede ser considerado arte. A través de este movimiento, las nuevas formas de ver y pensar el arte pueden ser descubiertos. Esta concepción más fluida permite acercamientos entre el arte y la experiencia cotidiana (Richter, 2003; Certeau, 1997), creando espacios para la reflexión y la investigación sobre lo que constituye el arte, sus diferentes formas y funciones (Certeau, 1997: 75).

Redimensionar la formación del profesor consiste en pensar y aprovechar otras formas de pensamiento y práctica de la educación. Bastos (2006) afirma que “si los educadores no están dispuestos a comprometerse con el mundo globalizado, no van a poder llevar a cabo este aspecto de la misión educativa”.

Cada ciudad forma, todas educan, porque todas son el resultado de un proceso de carácter cultural, histórico y social. Las personas no se unen, ¡se organizan en un lugar sin pretensiones!

En este sentido, ¿toda la ciudad puede ser un educador porque habla a cada uno de nosotros y de los otros con los que ayudamos a formar!

## **6. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas? ¿Qué desbordamientos pasaron?**

Por lo tanto, proponemos la mirada sobre la ciudad, tratando de descubrir en cada uno la ciudad en que vive, que se ha construido a través del tiempo y que puede ofrecer la posibilidad de ir consolidando una mirada más precisa, crítica y sensible al contexto y el medio ambiente. Este es un proceso que va desde el más cercano al más lejano; de observaciones mundanas a la sistematización. Aquí ocurre la transición de una mirada indiferente hacia una mirada reflexiva, mirar qué pregunta, mirar qué indaga.

- ¿Qué puedo aprender aquí? ¿En este lugar? ¿Con este oficio? ¿Con esta persona? ¿Qué tipo de intercambios puedo hacer? ¿Qué tipo de diálogo puede establecerse?
- ¿Que sé que puedo traer a hablar? ¿Lo que vivimos hoy en día me ayuda a entender a esta persona? ¿El oficio de este?
- ¿Qué es de lo que ya he construido lo que puedo añadir a lo que acabo de conocer que este ya sabe y qué tipo de conexiones puedo realizar?
- ¿Cómo me redimensiona este diálogo como educador del arte?

La incertidumbre acerca de los resultados y objetivos del proceso se cruza con todos nosotros. Tanto profesores universitarios, estudiantes universitarios, profesores y alumnos de las escuelas como otros socios que han participado en muchos proyectos. Creo que las experiencias de aprendizaje colectivo desarrolladas causaron una desestabilización de nuestras posiciones de profesores y estudiantes de la universidad, de los titulares de conocimientos artísticos y pedagógicos. La búsqueda de la interconexión entre la ciudad y la escuela obligaba a rediseñar los planes y el tiempo propuesto constantemente. Desalojó nuestros conceptos sobre buen arte y buena pedagogía.

La construcción de proyectos de intervención pedagógica para la enseñanza de artes realizada procesualmente en colaboración y teniendo en cuenta el saber/hacer de otros, fue un movimiento de deconstrucción de la forma individualista y egocéntrica de trabajar y enseñar. Encontramos muchas formas de saber/hacer que enriquecieron tanto nuestro repertorio como el de los maestros de las escuelas con las que tuvimos contacto. En este caso, en el complejo y multifacético tejido urbano, nuestro estudiante universitario entiende que puede convertirse en un profesor de artes siendo co-editor de narrativas que desborden conocimientos artísticos, estéticos y pedagógicos ya existentes. La aparente falta de claridad conduce a un pulso constante con los estudiantes y con los demás interlocutores. ¿Qué datos serían válidos para presentar como resultados previstos? Yo lo tengo muy claro. Sin embargo, la evidencia de un estudiante de 2007 puede aportar algunas pistas:

“... Quiero aclarar que para mí después de esta experiencia educativa, ya no importa la inmediatez de los resultados que a veces esperamos, y sin darse cuenta de que el desarrollo, aunque camine a paso lento, se puede observar, a lo mejor no es para todos, pero sí para aquellos que tienen la sensibilidad para verlos y alcanzarlos” (Daniella Moreira en Lima y Neves, 2007).

## Referencias

- AGUIRRE, I. (2009): “Imaginando um futuro para a educação artística”, *Educação na Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*, p. 157-189.
- BARBOSA, A. M. (2002): A multiculturalidade na educação estética (en línea) <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt3.htm>. Acceso maio/2010 (consulta 1 junio 2013).
- BARBOSA, A. M. (org.) (2006): *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARBOSA, A. M. (2002): *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.
- BASTOS, F. M. C. (2005): “O perturbamento do familiar: uma proposta Teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade”, en A. M. BARBOSA (org.), *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo:Cortez.
- GARCIA CANCLINI, N. (2000): *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Traducción Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3.ª edición. São Paulo: Edusp.
- CAVALCANTI, L. DE S. (2008): *A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP:Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CARVALHO, L. M. (2008): *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, A. (2009): *Produção de cultura no Brasil: da Tropicália aos Pontos de Cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Multifoco/Luminária. 2.ª ed.
- CERTEAU, M. DE (1995): *A cultura no plural*. Traducción Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus (Coleção Travessia do Século).
- CHARTIER, R. (1995): “Cultura Popular: revistando um conceito historiográfico”, *Estudos Históricos*, 16, jul-dez.
- DANIEL, V. (2005): “Components of the community act as sources of pedagogy”, *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG*. – Vol. 3 n. 1. Goiânia-GO: UFG, FAV (p.129-144).
- GADOTTI, M.: A Escola na Cidade que Educa (en línea) [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf) (consulta 4 octubre 2009).

- GUIMARÃES, L. E OLIVEIRA, R. (2010): *Formação docente e estágio curricular em artes Visuais na modalidade de ensino a distancia: Entre a realidade e a possibilidade de se criar uma escola em expansão*. 33<sup>a</sup>. ANPED/Caxambu/MG.
- GUIMARÃES, L. (2008): *Prática Pedagógica na Inter relação Arte Cultura e Comunidade*. Anais XVII Confaeb. Crato-Ce.
- LIMA, A. M.; NEVES, D. M. DAS (2007): *Ensino de arte: Uma maneira especial de contar uma história*. Trabalho de conclusão de curso: FAV/UFG. Goiânia.
- MARINHO, E.; BATISTA, R.; MARIA DE FATIMA FRANÇA E MARTINS, P. C. (2006): *Metrópoles Gravadas*. Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso. FAV/UFG.
- PARSONS, M. (2006): “Currícul(um)o, arte e cognição integrados”, en A. M. BARBOSA (org.) *Consonâncias Internacionais do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): “As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo”, en T. T. DA SILVA, *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- SIQUEIRA, A. Y ASSIS, C. (2006): *Diálogos entre Arte Popular e Contemporânea: o espaço da feira e da escola*. Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso. FAV/UFG.

# Estudiante digital: usos académicos y sociales de las tecnologías en la era digital

Eliana E. Gallardo Echenique, [elianaesther.gallardo@urv.cat](mailto:elianaesther.gallardo@urv.cat)

*Universidad Rovira i Virgili*

Luis Marqués Molías, [luis.marques@urv.cat](mailto:luis.marques@urv.cat)

*Universidad Rovira i Virgili*

Mark Bullen, [mbullen@col.org](mailto:mbullen@col.org)

*Commonwealth of Learning*

## RESUMEN

La presente comunicación tiene como objetivo proporcionar algunos indicios sobre cuáles son los usos académicos y sociales que hacen los estudiantes universitarios de primer año sobre las tecnologías digitales. Los resultados nos permiten concluir que la mayoría de los estudiantes se sientan cómodos con las tecnologías digitales y ven las redes sociales como un medio de conexión e interacción con amigos más con fines sociales que académicos. Además, los estudiantes suelen preferir el correo electrónico personal, la interacción cara a cara, las redes sociales y los teléfonos móviles para comunicarse y conectarse con otros. En cuanto a los hábitos de estudio, los estudiantes prefieren aprender por sí mismos, trabajar independientemente y estudiar en casa. Esto contradice uno de los argumentos sobre la Generación Net que dice que los estudiantes de hoy están a favor del enfoque del trabajo colaborativo.

## ABSTRACT

This communication is intended to provide some indication of what academic and social uses that make first-year college students on digital technologies. The results allow us to conclude that most of the students are comfortable with digital technologies and social media as means of connection and social interaction with friends more than academic purposes. In addition, students often prefer personal email, face-to-face interaction, social networking and mobile phones to communicate and connect with others. As far as study habits, students prefer to learn by themselves, work independently and study at home. This contradicts one of the arguments on that says Net Generation students today are in favor of the collaborative approach.

**Palabras clave:** estudiante digital, era digital, tecnologías de la información y comunicación.

## 1. Marco teórico

El crecimiento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), especialmente Internet, está teniendo un impacto significativo en la sociedad y en muchos aspectos de la vida cotidiana (Acilar, 2011; Jelfs y Richardson, 2012). Internet es un medio que permite diversas formas de comunicación, desde comunicación masiva vía World Wide Web; grupos de discusión a través de chats; comunicación entre una persona a otra a través de correo electrónico, mensajes de texto, videoconferencia, entre otros. Para Hilbert (2010, 2011b), las TIC se pueden dividir en tres grandes grupos: tecnologías que transmiten y comunican información, las que almacenan información, y las que calculan información. Según el objetivo de esta comunicación, nos centraremos en las tecnologías que transmiten y comunican información.

En muchos países desarrollados, la mayoría de los adolescentes hacen uso intensivo de la tecnología digital, especialmente de Internet para sus actividades sociales y académicas (Kolikant, 2010). Sin embargo en muchos países en vías de desarrollo, el acceso a las tecnologías digitales es más limitado en términos de acceso y utilización de las TIC (Acilar, 2011; Hilbert, 2011a; Miah y Omar, 2012). La mayoría de estos estudiantes, quienes nacieron aproximadamente entre 1980 y 1994, representan las primeras generaciones que crecieron con esta nueva tecnología y se han caracterizado por su familiaridad y confianza con respecto a las TIC. Esta generación ha recibido varios nombres que enfatizan su afinidad y tendencia al momento de utilizar tecnología digital como “Millennials” (Howe y Strauss, 1991), “Net generation (N-Gen)”, (Tapscott, 1998), “Digital natives” (Prensky, 2001), “Digital Learners” (Brown, 2000), “Learners of Digital Era” (Rapetti; Cantoni, 2010), entre otros. De acuerdo con la literatura, tres de los términos más comunes son: Net Generation, Millennials y nativos digitales (Jones y Czerniewicz, 2010), y cada manera de describir a esta nueva generación lleva consigo algunas características distintas, pero en general, los términos se utilizan indistintamente (Jones *et al.*, 2010). Cualquiera que sea la terminología, el argumento es que los estudiantes de hoy ingresan a las universidades luego de haber estado expuestos a una amplia gama de tecnologías digitales que no existían anteriormente (Brown y Czerniewicz, 2010) dado que se encuentran inmersos en las tecnologías Web 2.0 como Facebook, Twitter, podcasts, wikis, blogs, mundos virtuales, entre otros (Bicen y Cavus, 2011).

Nuevas y emergentes tecnologías —en particular, los medios de comunicación social— ofrecen la posibilidad de transformar las aulas en entornos de aprendizaje más atractivos, colaborativos y productivos que pueden personalizar según las necesidades específicas, los intereses y las preferencias de aprendizaje del estudiante. Según Battro y Fischer (2012: 49) “la educación está siendo transformada por el nuevo entorno digital, dando lugar a nuevas posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía”. En la educación superior, las instituciones emplean la tecnología para mejorar el aprendizaje, las actividades de enseñanza y

evaluación; por ejemplo, a través del uso de sistemas de gestión de aprendizaje (aprendizaje virtual) y aplicaciones basadas en la Web para proporcionar el plan de estudios y brindar apoyo a los estudiantes (Hawkins y Rudy, 2008; Jelfs y Richardson, 2012).

Es evidente que el uso de la tecnología está cambiando rápidamente, al igual que la naturaleza de los dispositivos tecnológicos disponibles para los jóvenes y el potencial de estos dispositivos para apoyar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela (Clark, Logan, Luckin, Mee; Oliver, 2009). Servicios de información como Google Search, Google Scholar, los dispositivos habilitados con GPS, los libros electrónicos, las publicaciones periódicas en línea o los recursos educativos de acceso libre, están mejorando el acceso y la comunicación para los estudiantes (Siemens y Mateos, 2010; Van Harmelen y Randall, 2011).

Los estudiantes universitarios suelen ser los pioneros en la adopción de nuevas tecnologías de comunicación; y, más recientemente, la popularización de las redes sociales en línea ha cambiado este panorama aún más (Quan-Haase, 2007; Lewis, Kaufman y Christakis, 2008). De todas las redes sociales, la más popular es Facebook; y es indudable que esta, al igual que muchas otras nuevas tecnologías, tiene un potencial considerable para la enseñanza y el aprendizaje, fundamentado en sus únicas funciones integradas que ofrecen potencialidades pedagógicas, sociales y tecnológicas (Wang y otros, 2012). Por otro lado, los dispositivos móviles, como asistentes digitales personales y teléfonos inteligentes) pueden ser utilizados como herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje; por ejemplo, pueden apoyar nuevas formas de aprendizaje en un contexto móvil que anteriormente era difícil de lograr (Clough y otros, 2008).

## **2. Los usos de las TIC por parte de los estudiantes universitarios**

Pocos estudios han examinado los efectos de las tecnologías más utilizadas por los estudiantes (Junco, 2012) y más aún sobre las nuevas formas de comunicación en línea como por ejemplo, la Web 2.0, programas o herramientas sociales (Gray, Chang; Kennedy, 2010). Además poco se sabe sobre cómo los estudiantes se comunican para mantenerse en contacto con sus diversos círculos sociales, por ejemplo, amigos, los parientes cercanos o lejanos (Quan-Haase, 2007). Investigaciones sobre sus hábitos de estudio han sido enfocadas desde diferentes ángulos posibles y disciplinas académicas, y más recientemente relacionadas con las TIC debido al impacto de los medios digitales disponibles a través de Internet.

La voz de los estudiantes universitarios está a menudo ausente en gran parte de la literatura, sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de cambio tecnológico que se ha visto en los últimos años en la educación superior. Por las razones expuestas anteriormente, esta comunicación tiene como objetivo comprender cómo los estudiantes utilizan la tecnología digital para fines académicos y sociales para definir acciones específicas de intervención educativa.



### **3. Metodología**

Esta investigación utiliza una metodología interpretativa. El paradigma interpretativo destaca la interpretación y sugiere un enfoque en el significado de investigador y los significados del participante (Kerry, 2007). El contexto de esta investigación se da en la Facultad de Ciencias de la educación y psicología de la Universidad Rovira i Virgili (URV), un sistema multi-campus ubicados en las ciudades de Tarragona, Tortosa y El Vendrell.

Se aplicó un cuestionario en línea (año académico 2011-12), articulado en cuatro secciones, con un total de 21 ítems con respuesta de escala tipo Likert, administrado a 457 estudiantes del primer año de Pedagogía, Educación social, Educación inicial y Educación primaria. El cuestionario fue adaptado de “Survey of Student Communication; Study Habits”, desarrollado por Bullen, Morgan, Belfer y Qayyum (2008). Su propósito fue obtener información cuantitativa para situar el problema en un contexto empírico y entender cómo los estudiantes interactúan con sus compañeros y profesores fuera de clases. En total, 204 estudiantes respondieron este cuestionario.

Según los objetivos de la investigación, se utilizaron muestras “homogéneas” y de “conveniencia”; en donde los escenarios, grupos e individuos son seleccionados en base a características similares o específicas (homogéneo) (Collins, Onwuegbuzie y Jiao, 2006) y están disponibles y dispuestos a participar en el estudio (conveniencia) (Collins, Onwuegbuzie y Jiao, 2006; Creswell, 2008).

Este instrumento fue distribuido por correo electrónico y a través del sistema de gestión de cursos de la institución (febrero a abril de 2012). Se les comunicó e informó a todos los participantes la naturaleza del cuestionario y de su participación voluntaria y confidencial. El tiempo medio para responder el cuestionario fue de aproximadamente veinte minutos.

### **4. Resultados**

Los datos obtenidos son presentados tanto desde una perspectiva descriptiva como eminentemente interpretativa. Sus edades oscilan entre 18 a 54, donde el 86,8% eran mujeres y el 13,2% eran varones. Para conocer el tiempo en que los estudiantes permanecen estudiando, se realizó la pregunta en tres apartados: horas de clases por semana (media = 16,07), horas de permanencia en el campus cada semana (media = 22,43) y horas de trabajo en un puesto de trabajo a la semana (media = 7,57). El promedio de horas de clase por semana fue de 16,07 horas, siendo el 59,3% de los estudiantes quienes asisten entre 16 a 20 horas a la semana. El promedio de horas que los estudiantes están en el campus cada semana (incluido el tiempo de clase y no clase) fue 22,43 horas.

Se les pidió a los estudiantes que indicaran en una escala del uno al cuatro, que van desde Nunca (1) hasta Siempre (4), sus puntos de vista sobre qué es lo que hacen cuando tienen una duda sobre el contenido de una asignatura (cuadro 1). El 46,1% de los estudiantes pocas veces habla con sus profesores cuando tienen alguna duda sobre el contenido de una asignatura. Para Li, Finley, Pitts y Guo, (2011), actual comunicación entre el profesorado y sus estudiantes es poco frecuente, y se limita en gran medida a las situaciones formales y estructuradas, tales como clases en el aula. Además, se evidencia que el 64,2% siempre prefieren la comunicación personal con sus compañeros de clase; el 56,9% nunca hablan con un tutor, coordinador, y el 30,4% nunca están en contacto con otros estudiantes fuera de la asignatura. El 77,5% nunca se dirigen a un centro de apoyo. Algunos investigadores (Fister, 2002; Gross y Latham, 2007) opinan que la falta de voluntad de los estudiantes para pedir ayuda está vinculada al concepto de “ansiedad en la biblioteca” y cómo este malestar perjudica a su capacidad en el desempeño de tareas de búsqueda de información. Casi todos los encuestados a menudo 43,1% prefieren absolver sus dudas a través de Internet, el 52,5% nunca se pone en contacto con un compañero/a y la mayoría de los estudiantes a menudo 45,1% intentan resolverlo por su cuenta.

**Cuadro 1. Duda de los estudiantes sobre el contenido de una asignatura**

Variables	N (%)	P (%)	A (%)	S (%)	VP (%)
a. Hablo con mi profesor/a	5,9	46,1	32,4	7,8	7,8
b. Hablo con mis compañeros	0	1,0	26,5	64,2	8,3
c. Hablo con tutor/a, coordinador/a	56,9	24,5	8,8	1,0	8,8
d. Hablo con otros estudiantes	30,4	34,3	19,6	6,4	9,3
e. Hablo con otra persona	17,6	38,7	19,1	15,2	9,3
f. Voy a un centro de apoyo de la URV	77,5	8,8	3,9	0,5	9,3
g. Busco en Internet	1,5	29,4	43,1	17,6	8,3
h. Hablo con compañero/a del trabajo	52,5	11,8	13,7	12,7	9,3
i. Intento solucionarlo yo mismo/a	1,0	14,7	45,1	29,9	9,3

Nota: Nunca (1); Pocas veces (2); A veces (3); Siempre (4); Valores perdidos (VP)

Se les pidió a los estudiantes que indicaran con qué frecuencia utilizan cada tecnología (correo electrónico, mensajería instantánea, mensajes de texto, redes sociales, videoconferencia y teléfono móvil) para comunicarse con sus compañeros y profesores sobre los cursos u asignaturas (cuadro 2). Según los resultados, 83,3% de los estudiantes prefieren correo electrónico para comunicarse con sus profesores. Todos los estudiantes poseen una cuenta institucional de correo electrónico, pero solo el 52,9% de los encuestados siempre utilizan este e-mail para comunicarse con sus profesores. Según Bullen, Belfer, Morgan y Qayyum (2009), los estudiantes utilizan correo electrónico con los profesores en situaciones que exigen una mayor formalidad, o cuando es conveniente mantener cierta distancia. Para comunicarse con sus compañeros de clase, el correo electrónico es el preferido seguido por mensajería instantánea (por ejemplo MSN, Yahoo Messenger y otras aplicaciones), y mensajes de texto a través de sus teléfonos móviles.

**Cuadro 2. Frecuencia de uso de los recursos de comunicación de los estudiantes**

Variables	Compañeros				Profesores			
	N (%)	P (%)	A (%)	S (%)	N (%)	P (%)	A (%)	S (%)
a. Correo electrónico de la URV	25,0	34,3	20,6	10,8	1,0	12,7	30,4	52,9
b. Correo electrónico personal	1,5	13,2	27,9	48,0	66,2	15,7	9,8	4,9
c. Mensajería instantánea	14,7	15,7	25,5	34,3	91,7	2,9	1,5	1,5
d. Mensaje de textos vía móvil	7,8	21,1	31,9	29,9	92,2	2,0	1,5	2,0
e. Facebook / MySpace	2,9	4,4	11,8	70,6	86,8	6,9	,5	2,5
f. Sistemas de videoconferencia	70,1	13,7	5,9	1,0	93,6	3,9	0	0
g. Hablo por teléfono	7,8	27,5	30,9	24,5	87,7	5,9	2,0	1,5
h. Hablo en persona	0	3,4	20,1	65,7	5,4	12,7	33,8	45,1

Nota: Nunca (1); Pocas veces (2); A veces (3); Siempre (4)

En cuanto al uso de la mensajería instantánea (por ejemplo MSN, Yahoo Messenger y otras aplicaciones), el 34,3% de los estudiantes reportan haberlo usado para comunicarse con sus compañeros. Según Neo y Skoric (2009), la mensajería instantánea se utiliza principalmente para comunicarse y mantener relaciones con otras personas conocidas de modo previo fuera de línea, como amigos, conocidos y compañeros. El 91,7% de los alumnos prefieren no utilizarlo para comunicarse con los profesores. Esto se debe a que los estudiantes consideran que hablar en persona con los profesores es una de las principales fuentes de información académica que hacerlo a través de una herramienta o programa de comunicación en línea. Para Qayyum (2010), a menudo hablar en persona es un canal más rápido y más eficaz de comunicación con los profesores si se trata sobre las asignaturas que usando las TIC.

Los resultados indican que el 70,6% de los estudiantes siempre usan Facebook/MySpace para comunicarse con sus compañeros; el 86,8% nunca lo usan para comunicarse con sus profesores. Estudios realizados en Singapur (Wang *et al.*, 2012) han demostrado que Facebook permite a los estudiantes comunicarse e interactuar fácilmente con sus compañeros y el profesor, dado que parece ser una buena herramienta para apoyar la comunicación e interacción social. Sin embargo, parece que el salto a un uso didáctico de estos proveedores de interacción no se ha producido aún de modo claro en el aprendizaje formal. En este sentido, por ejemplo, estudios realizados con estudiantes universitarios en Tortosa (Cataluña) (González y Ruiz, 2013) demostraron que los alumnos aún no tienen una percepción clara de que las redes sociales puedan ser productivas para el aprendizaje, aspecto al que deben sumarse reticencias en cuanto a su posible uso educativo, ya que consideran que debe o debería haber una separación entre los ámbitos personal y académico.

La mayoría de los estudiantes nunca han utilizado un sistema de videoconferencia (por ejemplo, Skype, Adobe Connect) para comunicarse con sus profesores (93,6%) ni con sus compañeros (70,1%). El uso de videoconferencia podría depender de si los profesores lo usan o no dado que no es una tecnología que los estudiantes utilizan por sí mismos ya que requiere ciertos tipos de criterios y conocimientos que podrían ser bastante complejo y difícil de lograr (Hedestig y Kaptelinin, 2002).

El 87,7% de los estudiantes nunca se comunican con sus profesores a través del teléfono dado que prefieren la comunicación cara a cara. Estos resultados indican que, aunque gran parte de la comunicación con sus profesores es asincrónica, la comunicación en tiempo real juega un papel importante. Además, el 65,7% de los estudiantes prefieren hablar en persona con sus compañeros. Los datos revelan que el 87,7% siente que está siempre conectado con sus amigos a causa de las tecnologías, como por ejemplo los móviles e Internet.

Respecto a los hábitos de estudio, más del 67% de los estudiantes prefieren realizar las tareas universitarias por su cuenta y el 47,5% prefieren aprender por sí mismos. El 74,5%

prefieren claras instrucciones antes de intentar algo nuevo. Más de la mitad (57,4%) están acostumbrados a realizar diversas tareas al mismo tiempo. La mayoría de los estudiantes prefiere estudiar o trabajar para una asignatura “los fines de semana”, seguido de “en las noches” y “en las tardes”. Cuando se le preguntó acerca de sus intereses personales, el 94,2% se sienten cómodos usando ordenadores, Internet y otras TIC, el 65,2% les gusta conocer gente nueva, y al 76% le gusta mantenerse en contacto con la gente que ya conoce. Además, el 54,9% tienen metas muy claras en la vida, el 69,6% disfrutan de la lectura, y el 58,3% se involucra en proyectos y actividades que tienen un impacto en la sociedad.

## **5. Conclusiones**

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes se sienten cómodos con las tecnologías digitales especialmente aquellas que tienen fines sociales. El medio tecnológico es visto como mecanismo de socialización y comunicación con sus compañeros en donde las redes sociales –escenarios para la interacción social– juegan un papel importante. Los estudiantes ven en el ciberespacio una oportunidad para sus necesidades de comunicación, sin embargo, ello no significa ruptura con sus otros espacios. Los resultados expuestos evidencian que el correo personal, las redes sociales y el teléfono móvil son las aplicaciones que tienen más importancia para los estudiantes, ya que les permiten ponerse en contacto con el entorno de manera inmediata y sin importar las distancias.

Los resultados también indican que los estudiantes utilizan públicamente aplicaciones TIC mucho más que las aplicaciones que ofrece la universidad para comunicarse con sus compañeros siendo en gran parte asíncrona (correo electrónico y redes sociales). Comunicación con los profesores a través de otros métodos de comunicación como mensajes de texto, mensajería instantánea, Facebook/MySpace es mucho menor que con sus compañeros. La gran mayoría prefiere comunicarse con sus profesores a través del servicio de correo electrónico institucional. Esto puede sugerir que prefieren separar sus usos académicos y sociales de la tecnología; sin embargo, esto también podría estar relacionado con la política institucional y los requerimientos por parte de los profesores.

En cuanto a los hábitos de estudio, los estudiantes prefieren aprender por sí mismos, trabajar independientemente y estudiar en casa. Esto contradice uno de los argumentos sobre la Generación Net que dice que los estudiantes de hoy están a favor del enfoque del trabajo colaborativo. Ellos suelen realizar diversas tareas al mismo tiempo. Teniendo en cuenta que el uso de la tecnología para dar soporte al aprendizaje en la educación superior es cada vez más relevante, los resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes en este estudio se sienten cómodos usando computadoras, Internet y otras TIC para una variedad de propósitos. Los hallazgos de este estudio son consistentes con los hallazgos en el Reino Unido (Benfield,

Ramanau y Sharpe, 2009), Canadá (Bullen *et al.*, 2008, 2009; Qayyum, 2010) y España (Bullen y otros, 2011).

Estos resultados nos aportan una primera perspectiva de cómo los estudiantes utilizan la tecnología con fines académicos, sociales, entre otros, y cómo estos usos están relacionados. Por un lado, puede ser de gran utilidad para definir acciones específicas de intervención educativa y como punto de reflexión sobre las herramientas que los estudiantes tienen plenamente incorporadas a sus vidas. Por otro lado, permitirá identificar y analizar los usos sociales y académicos que hacen los estudiantes respecto de las TIC.

## Referencias

- ACILAR, A. (2011): "Exploring the aspects of digital divide in a developing country", *The Journal of Issues in Informing Science; Information Technology*, 8 (1): 231-244.
- BATTRO, A. M. Y FISCHER, K. W. (2012): "Mind, brain, and education in the digital era", *Mind, Brain, and Education*, 6(1): 49–50. doi: 10.1111/j.1751-228X.2011.01137.x.
- BICEN, H. Y CAVUS, N. (2011): "Social network sites usage habits of undergraduate students: case study of Facebook", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28: 943-947. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.174.
- BROWN, C. Y CZERNIEWICZ, L. (2010): "Debunking the "digital native": beyond digital apartheid, towards digital democracy", *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5): 357-369. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x.
- BULLEN, M., MORGAN, T., BELFER, K., Y QAYYUM, A. (2008, octubre): "The Digital Learner at BCIT and Implications for an E-Strategy", Paper presented to the EDEN Research Workshop, Paris.
- BULLEN, M., BELFER, K., MORGAN, T., Y QAYYUM, A. (2009): "The net generation in higher education: rhetoric and reality", *International Journal of Excellence in E-Learning*, 2 (1): 1-13.
- BULLEN, M., MORGAN, T., ROMERO, M., SANGRÀ, A., Y GUITERT, M. (2011): "Social Use and Educational Practice: Developing an Understanding of the Digital Learner and ICT use", Paper presented at III European Conference on Information Technology in Education and Society: A Critical Insight. Barcelona, Spain.
- CLOUGH, G., JONES, A. C., MCANDREW, P., Y SCANLON, E. (2008): "Informal learning with PDAs and smartphones", *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (5): 359-371. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00268.x.
- COLLINS, K. M. T., ONWUEGBUZIE, A. J., Y JIAO, Q. G. (2006): "Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research", *Evaluation and Research in Education*, 19(2), 83-101.
- CRESWELL, J. W. (2008): *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3.<sup>a</sup> ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- FISTER, B. (2002): "Fear of Reference", *Chronicle of Higher Education*, B20. s/p.

- GONZÁLEZ, J. Y RUIZ, A. (2013): “ActitudesMaestros: Las actitudes de los futuros maestros hacia el uso educativo de las redes sociales”, *Educatio Siglo XXI*, 31(1): 287-312.
- GROSS, M. Y LATHAM, D. (2007): “Attaining information literacy: An investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety”, *Library; Information Science Research*, 29(3): 332-353. doi:10.1016/j.lisr.2007.04.012
- HAWKINS, B. L. Y RUDY, J. A. (2008): *EDUCAUSE core data service 2007 summary report*. Boulder, CO: EDUCAUSE. (en línea) <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB8005.pdf> (consulta 1 junio 2013).
- HEDESTIG, U. Y KAPTELININ, V. (2002): “Re-contextualization of teaching and learning in videoconference-based environments: an empirical study”, *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community*, p. 179-188.
- HILBERT, M. (2011a). *Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damned lies, and statistics*. Women's Studies International Forum, 34(6): 479-489.
- HILBERT, M. (2011b): “The end justifies the definition: The manifold outlooks on the digital divide and their practical usefulness for policy-making”, *Telecommunications Policy*, 35(8): 715-736.
- HOWE, N. Y STRAUSS, W. (1991): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Original.
- JELFS, A. Y RICHARDSON, J. (2012): “The use of digital technologies across the adult life span in distance education”, *British Journal of Educational Technology*, 1-14. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01308.x.
- JONES, C. Y CZERNIEWICZ, L. (2010): “Describing or debunking? The net generation and digital natives”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5): 317–320. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00379.x.
- JONES, C., RAMANAU, R., CROSS, S., Y HEALING, G. (2010): “Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?”, *Computers and Education*, 54(3): 722–732. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.022.
- JUNCO, R. (2012): “Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance”, *Computers in Human Behavior*, 28(1): 187-198. doi: 10.1016/j.chb.2011.08.026.
- KERRY, K. J. (2007): *Qualitative methods for family studies human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- KOLIKANT, Y. (2010): “Digital natives, better learners? Students’ beliefs about how the Internet influenced their ability to learn”, *Computers in Human Behavior*, 26, 1384-1391. doi:10.1016/j.chb.2010.04.012.

- LEWIS, K., KAUFMAN, J., Y CHRISTAKIS, N. (2008): “The Taste for Privacy: An Analysis of College Student Privacy Settings in an Online Social Network”, *Journal of Computer-mediated Communication*, 14(1): 79-100. doi:10.1111/j.1083-6101.2008.01432.x.
- LI, L. FINLEY, J., PITTS, J., Y GUO, R. (2011): “Which is a better choice for student-faculty interaction: synchronous or asynchronous communication?”, *Journal of Technology Research*, 2, 1-12.
- LUCKIN, R., CLARK, W., GRABER, R., LOGAN, K., MEE, A., Y OLIVER, M. (2009): “Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students”, *Learning, Media and Technology*, 34(2): 87-104.
- MIAH, M. Y OMAR, A. (2012): “Technology Advancement in developing countries during Digital Age”, *International Journal of Science and Applied Information Technology*, 1(1): 30-38.
- NEO, R. L. Y SKORIC, M. M. (2009): “Problematic Instant Messaging use”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3): 627–657. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01456.x.
- PRENSKY, M. (2001a): “Digital natives, digital immigrants, Part 1”, *On the Horizon*, 9(5): 1–6. doi:10.1108/10748120110424816.
- PRENSKY, M. (2001b): “Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? ”, *On the Horizon*, 9(6): 1-9.
- QUAN-HAASE, A. (2007): “University students’ local and distant social ties: Using and integrating modes of communication on campus”, *Information, Communication; Society*, 10(5): 671–693. doi: 10.1080/13691180701658020.
- RAPETTI, E. Y CANTONI, L. (2010): “Digital natives” and learning with the ICTs. The “GenY @ work” research in Ticino, Switzerland”, *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 6(1): 39-49.
- SIEMENS. G. Y MATEOS, K. (2010): “Systemic Changes in Higher Education”, *Education*, 16(1). (en línea) <http://ineducation.ca/article/systemic-changes-higher-education> (consulta 28 febrero 2013).
- TAPSCOTT, D. (1998): *Growing up digital: the rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill.
- VAN HARMELEN, M. Y RANDALL, D. (2011): *libUX: Improving User Experience in Libraries within the Higher Education Sector* (en línea) <http://hedtek.com/wp-content/uploads/2012/09/libUX-in-HE-Libraries.pdf> (consulta 1 junio 2013).
- WANG, Q., WOO, H. L., QUEK, C. L., YANG, Y., Y LIU, M. (2012): “Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study”, *British Journal of Educational Technology*, 43(3): 428–438. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x.



## **Docencia compartida**

# Mejora de la docencia universitaria a través del trabajo colaborativo entre docentes y entre alumnos

Lorea Fernández Olaskoaga, [lorea.fernandez@ehu.es](mailto:lorea.fernandez@ehu.es), *Universidad del País Vasco*

Elia Fernández DÍA, *Universidad de Cantabria*

Prudencia Gutiérrez Esteban, *Universidad de Extremadura*

## RESUMEN

El presente trabajo tiene su origen en la primera convocatoria de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) para la realización de proyectos de investigación en el ámbito de la tecnología educativa dirigida a investigadores noveles en junio de 2012. La siguiente experiencia tiene como objetivo la generación de una comunidad de práctica que permita el intercambio, colaboración y mejora de la docencia universitaria a través del uso de las TIC. Los principales resultados muestran que el alumnado cumple un papel activo e importante en la docencia compartida; porque desarrolla una experiencia a través del trabajo en red, con intención de promover experiencias colaborativas con sentido.

## ABSTRACT

This work was funded by the Educational Technology University Network (Red Universitaria de Tecnología Educativa) within the First Award for junior researchers to develop research projects in the field of Educational Technology. The project was carried out during academic course 2012-13, with the aim of generating a community of practice that allows the exchange, collaboration and improvement of university teaching through the use of ICT students have an important and active role in share teaching, because practice was developed through networked practices with meaningful collaborative practices as object.

**Palabras clave:** docencia colaborativa universitaria, TIC, aprendizaje colaborativo.

## Introducción

La experiencia que presentamos está basada en una investigación relacionada con la generación de una comunidad de prácticas que permita el intercambio, colaboración y mejora de nuestra docencia universitaria a través del uso de las TIC. Esta investigación tiene su origen en la primera convocatoria de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) para la realización de proyectos de investigación en el ámbito de la tecnología educativa dirigida a investigadores noveles en junio de 2012 en Girona en el seno de las XX Jornadas Universitarias

de Tecnología Educativa. La experiencia se ha llevado a cabo entre tres universidades públicas españolas de formación inicial del profesorado. Por un lado la Escuela Universitaria del Profesorado de San Sebastián de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea; la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria y la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Desde el área de Didáctica y organización escolar estas tres profesoras vinculadas a la asignatura y línea de investigación de tecnología educativa, y otras asignaturas relacionadas con el currículum y la innovación educativa hemos desarrollado una primera experiencia interuniversitaria con el objetivo principal de generar una comunidad de prácticas que permita el intercambio, colaboración y mejora de la docencia universitaria a través del uso de las TIC. Esta experiencia, adquiere forma de proyecto y contempla distintas etapas o fases que comienzan con una reflexión compartida en torno a unos principios de procedimiento necesarios para la planificación de prácticas educativas y su posterior implementación.

## **1. Estado de la cuestión**

La contextualización de la importancia de las tecnologías en la docencia universitaria, es un nexo en común que como investigadoras y miembros de la Red Universitaria de Tecnología Educativa hemos ido investigando e implementando a lo largo de los años en nuestra práctica docente diaria. Existen múltiples estudios que justifican la importancia de la integración de las TIC en la universidad, y se vincula estrechamente con la significatividad que tienen como apoyo para el aprendizaje colaborativo y como contexto idóneo para la innovación metodológica (Colás, 1993; Noguerol y Tomás, 1999; Jorrín, Vega y Gómez, 2004; Onrubia, 2006; Rodríguez y García Gómez, 2009; Mauri, 2009; Martínez Gutiérrez y Acosta, 2011; Prendes, 2011; Sánchez Vera y González Calatayud, 2012). Pero más concretamente y centrándonos también en el alumnado, cabe señalar las propuestas que autores como Giné (2009), Fernández, Rodríguez y Villagrà (2009), Martín y Ruiz (2005) y Álvarez, Silió y Fernández (2012) han realizado para la innovación docente universitaria desde la visión del alumnado.

En este sentido señalamos las principales inquietudes compartidas, que constituyen el punto de partida y, fundamentalmente, las líneas principales que han permitido realizar aportaciones relevantes al campo de la tecnología educativa:

- La reflexión sobre el papel de las TIC en la transformación y mejora de la práctica docente.
- El diseño de un escenario para realizar la investigación repensando el aula universitaria y generando ágoras o prácticas mediante el uso de las TIC para tender puentes entre la universidad y la escuela así como para generar conocimiento entre nuestro alumnado y en torno a nuestras asignaturas.

- La asunción de un férreo compromiso de colaboración conjunta como jóvenes investigadoras de la RUTE para poder consolidar una comunidad de prácticas interuniversitaria, capaz de lograr un alto impacto de los resultados, tanto a nivel nacional como internacional.

La reflexión inicial parte de la necesidad de definir unos principios de procedimiento sobre el uso de las tecnologías en las aulas susceptibles de orientar y transformar la acción de las propias docentes universitarias implicadas. Hay toda una tradición de investigación y enseñanza didáctica sobre principios de procedimiento, elaborado sobre todo, a partir de los planteamientos más amplios de la investigación-acción y del profesorado como investigador (Stenhouse, 1984, 1987; Elliot, 1990, 1991, 1993a, 1993b; Carr, 1988, 1993, 1996, 2007), fundamentalmente. Por consiguiente, podría decirse que los principios de procedimiento son formulaciones de un orden distinto de los objetivos de aprendizaje con los que estamos más familiarizadas, puesto que los formula el docente en un esfuerzo aclaratorio y reflexivo, y no una instancia externa al mismo y a la enseñanza. Asimismo, se formulan, a propósito, convicciones teóricas y prácticas interrelacionadas y revisadas en profundidad, estableciendo criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recaerá más en la acción del docente que en los logros de su alumnado (Álvarez Álvarez, 2011: 43-44). En este sentido, Martínez Bonafé (1993: 65), considera que “se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios” del profesor.

La asunción de unos principios de procedimiento compartidos sobre el uso de las tecnologías en nuestras aulas, permitirá orientar la práctica educativa y sentará las bases de la colaboración en torno al uso innovador de las TIC en la docencia universitaria. El problema sustancial radica en que la mera tecnología no conlleva la innovación, sino que viene a reforzar el modelo de enseñanza-aprendizaje que subyace a las prácticas educativas. De ahí la importancia de dotar de sentido educativo las experiencias de integración de las TIC, huyendo del “vacío pedagógico” (Sancho, 2006: 24) que pueda suponer sustituir la tiza por la pizarra digital sin replantearse la práctica educativa para mejorarla. En este sentido, en esta experiencia de colaboración docente, se prioriza que el profesorado pueda formarse en el uso innovador de las TIC, optimizando las vías de comunicación con el alumnado así como las relaciones entre diferentes agentes y contextos. Asimismo, se genera un contexto de reflexión sobre el uso de las TIC en el aula universitaria, cuestionando la funcionalidad de la experiencia y su papel en la multialfabetización crítica del alumnado.

## 2. Objetivos

Definido el marco de actuación, se ha llevado a cabo un proceso de transformación del aula universitaria en un lugar de encuentro de corte horizontal donde discutir las problemáticas y resistencias al cambio en la escuela; invadiendo, asimismo, diversos escenarios para favorecer

una interrelación entre contextos educativos e informales, en virtud de la mediación tecnológica. De esta forma, se pretende crear una red de aprendizajes, con el objeto de dotar de flexibilidad, autonomía y creatividad el intercambio de conocimiento, para lograr innovaciones y establecer relaciones con otros contextos más allá del espacio del aula (Sloep y Berlanga, 2011). Concretamente estos son los objetivos planteados en la experiencia:

- Repensar el papel de las TIC en la docencia universitaria, contribuyendo a la alfabetización crítica del alumnado mediante proyectos encaminados a ejercitar la comprensión, reflexión y comunicación tecnológicamente mediada, utilizando diferentes lenguajes y medios audiovisuales.
- Experimentar en base a un proceso de diseño compartido a partir de unos principios de procedimiento comunes en el uso de las tecnologías, así como fundamentar los mismos en teorías e ideas pedagógicas más amplias, generando conocimiento a partir de la reflexión sobre la acción.
- Realizar actividades para que el alumnado pueda explorar la relevancia de la investigación en el desempeño del rol docente a través del uso de las TIC.
- Seleccionar prácticas innovadoras y diseñar ágoras para el intercambio de experiencias, posibilitando la participación de docentes de diferentes etapas educativas y diversos contextos geográficos.
- Llevar a cabo un seguimiento y valoración crítica del proyecto diseñado, constatando tanto los hallazgos como las dificultades e inquietudes detectadas, difundiendo los avances registrados y revisando críticamente el proceso con otras redes de colaboración docente universitaria.
- Transformar la práctica docente, reflexionando sobre el uso de las TIC en la optimización del proceso de colaboración entre los participantes.
- Contribuir a la difusión de buenas prácticas de colaboración docente tecnológicamente mediada.

### **3. Metodología de investigación**

Con el propósito de generar cambios significativos en nuestra práctica docente y optimizar la reflexión compartida, hemos elegido una metodología de investigación-acción encuadrada en el amplio paradigma de la investigación cualitativa. Esta metodología ha permitido sostener en el tiempo las transformaciones de la práctica docente universitaria, mediante un proceso en el que la reflexión compartida ha posibilitado la mejora de las acciones planificadas (Marqués, 2011). Para la experiencia que se describe se presenta un diseño configurado mediante una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, caracterizados por la implementación de las TIC tanto en la recogida de datos como en el análisis de la información. Estas son las cuatro fases del proyecto:

- Revisión y planificación. En esta fase hemos realizado una reflexión compartida sobre el uso de las TIC en la docencia universitaria. Hemos intercambiado y analizado proyectos encaminados a ejercitar la comprensión, reflexión y comunicación tecnológicamente mediada, utilizando diferentes lenguajes y medios para poder elaborar los principios de procedimiento comunes así como la planificación de ágoras para transformar la dinámica habitual de transmisión del conocimiento.
- Aplicación. En esta fase, además de aplicar los ágoras diseñados en la fase anterior, hemos ido desarrollando la acción dialógica, para la profundización del contenido en torno a las prácticas analizadas mediante reuniones y foros de seguimiento.
- Evaluación: revisión y mejoras. En la fase final del proyecto se está realizando una valoración crítica del proyecto diseñado, constatando tanto los hallazgos como las dificultades e inquietudes detectadas, revisando críticamente el proceso con otras redes de colaboración docente universitaria.
- Difusión: la última fase para cerrar el proyecto implica la difusión del proyecto y los resultados obtenidos en asistencia a congresos y publicaciones en revistas.

La muestra establecida para esta experiencia lo componen tres profesoras del Departamento de Didáctica y organización escolar y su alumnado del primer y segundo cuatrimestre. La muestra en relación al alumnado ha sido bastante elevada y heterogénea en relación a los siguientes aspectos.

Durante todo el curso se ha trabajado con alumnado de los Grados de Educación infantil y Educación primaria. Este alumnado ha estado repartido además en los dos primeros cursos de los estudios realizados.

Las asignaturas con las que se ha participado aunque sean propias del área de Didáctica y organización escolar, son de distintas disciplinas (cuadros 1 y 2).

### **Cuadro 1. Relación de asignaturas y grupos en el primer semestre**

	<b>Universidad de Cantabria</b>	<b>Universidad de Extremadura</b>	<b>Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea</b>
<b>Grado</b> (curso)	Infantil y primaria (2)	Infantil (2)	Primaria (2)
<b>Asignaturas</b>	Curriculum, sociedad y equipos docentes	Innovación, evaluación e investigación en el aula	Las TIC en educación primaria

## Cuadro 2. Relación de asignaturas y grupos en el segundo semestre

	Universidad de Cantabria	Universidad de Extremadura	Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea
<b>Grado</b> (curso)	Primaria (2)	Primaria (1)	Primaria (1)
<b>Asignaturas</b>	El centro como comunidad educativa	Recursos tecnológicos didácticos y de investigación	Didáctica general

En total la participación de alumnado ha sido de 230 en el primer semestre y de 354 en el segundo. Cabe matizar que en algunas prácticas diseñadas la participación podría ser voluntaria y en otras no. La voluntariedad estaba asociada a tener, por ejemplo, una cuenta en Twitter, que se puede decir que el número de alumnos era un porcentaje pequeño en todas las universidades; o, tener que realizar el trabajo en castellano para compartirlo con el resto de compañeros<sup>13</sup>.

### 4. Las ágoras como lugares de encuentro

A lo largo del curso escolar, se han realizado diferentes actividades y prácticas que hemos denominado ágoras y de las que se ha realizado un análisis posterior. El ágora es un lugar de encuentro de corte horizontal donde discutir las problemáticas y resistencias al cambio en la escuela, posibilitando el estudio de diversos escenarios para favorecer una interrelación entre contextos educativos formales e informales, en virtud de la mediación tecnológica. Distinguimos, básicamente, dos tipos de ágoras: los que realizamos en nuestra aula (ágoras internos) y los que realizamos colaborando con otras universidades, fomentando el intercambio de ideas entre nuestro alumnado (ágoras externos).

La información obtenida de estas ágoras es el conjunto de aprendizajes que se han ido elaborando, tanto entre el alumnado como el profesorado y que ha servido para posibilitar la reflexión compartida. Entendemos que los recursos TIC utilizados solo son herramientas que facilitan la comunicación y el trabajo colaborativo, al mismo tiempo que ayudan en la alfabetización tecnológica y al aprendizaje de competencias. Las TIC son una herramienta para romper las barreras espacio temporales y definir los espacios de colaboración de manera síncrona y asíncrona.

La continuidad en las actividades propuestas y el grado de complejidad son aspectos que se han cuidado para fomentar la colaboración. No resulta fácil poner en relación a alumnos que

<sup>13</sup> En la Universidad del País Vasco las asignaturas se imparten en euskera, por lo tanto, en alguna ocasión se ha solicitado al alumnado, que voluntariamente, tradujesen el trabajo realizado para poder participar en esta experiencia y poder intercambiar reflexiones con compañeros de las otras universidades.

están geográficamente y culturalmente distantes e implicarlos en una experiencia que para ellos resulta novedosa. Pero el contexto común de estar realizando los estudios de formación inicial de maestro es más que suficiente para empezar a realizar prácticas y fomentar la pertenencia colectiva y la responsabilidad de lo que tiene que ser un docente en el siglo XXI.

A principios de curso, salvando las distancias geográficas y el sentido que tendrían los ágoras, se optó por proponer prácticas de aula (ágoras internos) con el objetivo de utilizar otras herramientas para la reflexión colectiva y simultánea. El principio de aprendizaje social mediado por TIC, confluye mientras se proyectan películas y documentales que ofrecen al alumnado la posibilidad de realizar comentarios en Twitter. De esta forma adquiere sentido a la reflexión sintetizada y en “voz alta” sobre lo que estaban viendo para que existan evidencias del proceso de aprendizaje. La visualización y reflexión in situ adquieren sentido si después hay una continuidad en las actividades. De esta forma entran en juego actividades que sirven para profundizar en lo realizado previamente. A continuación se muestra una selección de ágoras realizados en las distintas universidades en cada uno de los semestres.

#### **4.1. PRIMER SEMESTRE**

En la Universidad de País Vasco. Dentro de la asignatura de *Las TIC en la educación primaria*, se propone una reflexión sobre lo que significa el concepto de innovación para su posterior traslado a lo que significa innovar en las escuelas. El diseño de buenas prácticas implica que se utilice lo reflexionado y después, mientras la diseñan debían dar parte de ello en Twitter. Es decir, indicar elementos comunes de la buena práctica para ayudar o generar reflexión con el resto de la clase. Narrando lo que implica una buena práctica con TIC mantiene al alumnado activo, porque al mismo tiempo que recogen lo que otros grupos están haciendo, lo pueden ir aplicando en su práctica y mejorar el sentido de la misma.

En la Universidad de Extremadura. La propuesta de actividad gira en torno a la innovación docente, ligada al uso de estrategias y métodos de enseñanza innovadores, factores y dificultades para el cambio y la mejora, junto con nuevos instrumentos y modelos de evaluación innovadores en educación. Para ello, se propone la visualización del documental *La Educación Prohibida*, junto con el análisis y comentario del mismo en pequeño grupo, cuyos comentarios deben recogerse en Twitter usando para ello los hastags indicados. Además, cada grupo debía grabar en vídeo su valoración y opiniones sobre el documental y la relación de este con la innovación, la concepción de la educación y las propuestas de mejora de la misma. Estas grabaciones se recogieron en el canal de Youtube JovenesRUTE creado para la experiencia bajo licencia Creative Commons y de acceso abierto.

En la Universidad de Cantabria. La dinámica de la clase se desarrollaba en torno a debates sobre las lecturas facilitadas para avanzar en la construcción del conocimiento sobre los paradigmas curriculares en una sociedad en cambio, la necesidad de optar por un currículum



para la diversidad de situaciones personales, sociales, étnicas, afectivas, morales... y la instrumentación del desarrollo e innovación a través del trabajo por proyectos. Por eso, se planteó la realización de portafolios digitales en cada uno de los grupos, utilizando una subpágina en la site de la clase, donde poder recopilar los aspectos cruciales de esos debates y ágoras realizados en clase. Fundamentalmente, lo que se pretendía era trabajar por grupos reconstruyendo activamente la información a través del diálogo sin utilizar la técnica del “escaqueo o reparto de textos”. Para reforzar esta actividad cada grupo debía entrar en las páginas de los restantes grupos y comentar la selección de experiencias sobre los debates, para que lo virtual ayude a generar la confrontación de perspectivas entre los grupos así como la valoración del trabajo de los compañeros.

Las experiencias, individuales pero complementarias, servirían para seguir profundizando sobre ello en el segundo semestre y utilizar las creaciones como recurso para los siguientes grupos y las nuevas asignaturas.

## **4.2. SEGUNDO SEMESTRE**

En la Universidad del País Vasco. Siguiendo las pautas de lo que implica el aprendizaje significativo, con esta ágora se pretendía generar nuevos ambientes de aprendizaje y retar al alumnado a hacer las cosas de diferente manera. El objetivo es generar un video-pack respondiendo a la pregunta “¿cómo os posicionáis ante el currículum?”. En las primeras semanas del semestre se analizaron contenidos realizados con el currículo obligatorio. La idea proviene de la asignatura del primer semestre (*Las TIC en la educación primaria*), donde cada grupo debe desarrollar una tecnografía (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez Cuenca, 2011). El planteamiento inicial era realizar un vídeo con fotografías pero por parte del alumnado hubo propuestas de integrar también vídeo y así se realizó. Para poder realizar el vídeo, se tomaron como referencias el documental *La Educación Prohibida*, las aportaciones realizadas en Twitter y los vídeos que se generaron en torno al documental del alumnado de la Universidad de Extremadura.

Un segundo ágora, y este con carácter externo, supondría reflexionar sobre lo que significa la innovación educativa. Cada grupo tenía la obligación de leer cuatro textos y visualizar los vídeos que se les proponía como ejemplo de innovación en la escuela. La puesta en común sobre las lecturas y los vídeos debía concluir en la realización de un póster virtual definiendo qué significaba para ellos la innovación educativa.

En la Universidad de Extremadura. A partir de la lectura de un artículo sobre pedagogías y tecnologías emergentes (Adell y Castañeda, 2012), en la asignatura *Recursos tecnológicos, didácticos y de investigación*, debían visionar los posters sobre innovación educativa, realizados en Glogster, por el alumnado del País Vasco y cada grupo de trabajo debía añadir comentarios en los blogs de los propietarios.

En la Universidad de Cantabria. El ágora se contempla como un trabajo final para culminar con la asignatura *El centro como comunidad educativa*. El alumnado debía argumentar y diseñar un proyecto sobre la innovación a nivel de centro, y para ello además de las lecturas compartida y el visionado de los mismos vídeos que los colegas del País Vasco, se utilizaron también las aportaciones en los blogs y los pósteres para elaborar una presentación al grupo clase sobre el tema.

En este segundo semestre, los ágoras adquirieron un sentido más amplio y progresivamente se construyó contenido para reflexionar sobre el concepto de innovación y su implementación en los centros escolares.

## **5. Discusión y conclusiones**

Como se ha definido en el apartado anterior, hemos compartido actividades y recursos para abordar contenidos que en algún momento se iban a trabajar en las asignaturas y también a lo largo de todo el curso. De la misma manera, hemos querido analizar el rol que el alumnado cumple en la docencia compartida así como el de las propias docentes; y cómo se desarrollan estas experiencias a través del trabajo realizado por otras personas con intención de promover buenas prácticas colaborativas con sentido, para crear una red de intercambio de conocimientos y la génesis de proyectos para la mejora de la docencia e investigación.

Se ha tratado de romper las barreras espaciales y temporales y compartir los recursos, las actividades y las experiencias abriendo puertas para la posterior mejora de los contenidos y la implicación que el alumnado debe tener en la formación inicial del profesorado. Además, hemos querido buscar nexos entre nuestras asignaturas para analizar contenidos desde las distintas disciplinas y áreas de conocimiento y así actualizar los mismos al momento en el que vivimos y las perspectivas que el alumnado ofrece sobre lo que se les plantea.

En resumen, se puede decir que de esta experiencia y en relación a la mejora de la docencia y el trabajo colaborativo con TIC es fundamental:

- Orientar mejor en el uso técnico de determinadas herramientas clasificando aquellas que mejor se adecúan a la práctica solicitada. El uso desmesurado de herramientas desvirtúa el sentido de la integración de las TIC y genera en el alumnado confusión sobre la importancia que pueden tener en la docencia.
- Insistir más en lo novedoso de la realización de las actividades con productos multimedia no como un material que va a ser difundido en la red sino como un medio que nos permite pensar, dialogar, reflexionar y crecer como docentes.
- Definir mejor el objetivo de las intervenciones de los miembros del grupo en el momento de colaborar, buscando la naturalidad y la creación de diálogos reflexivos en relación al fondo del contenido, en vez de a la forma de los mismos.

- Contar con más tiempo y planificar en mayor detalle la temporalización y las actividades, así como prever posibles dificultades y contratiempos.
- Aumentar la participación del alumnado en cuanto a la evaluación de la actividad, a través de rúbricas propuestas desde el comienzo. Además se deben promover evaluaciones de otro tipo como la coevaluación.
- Realizar una evaluación de la actividad junto con el modelo docente propuesto en la asignatura para recoger *feedback* del alumnado y conocer su valoración tras la misma, es decir, la evaluación orientada a la mejora.

## Referencias

ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2012): “Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?”, en J. HERNÁNDEZ, M. PENESSI, D. SOBRINO Y A. VÁZQUEZ (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, p. 13-32.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2011): *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en educación primaria. Tesis doctoral*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo (en línea) (<http://hdl.handle.net/10803/32139>) (consulta 15 septiembre 2012).

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C.; SILIO, G., Y FERNÁNDEZ DÍAZ, E. (2012): “Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 415-430.

CARR, W. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CARR, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.

CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

CARR, W. (2007): *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

COLAS, M.<sup>a</sup> P. (1993): “La investigación-acción/aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 5: 83-97.

CORREA, J. M.; JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E., Y GUTIÉRREZ CUENCA, L. P. (2011): “La tecnografía en la formación docente e investigadora”, en F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS (eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 82-89.

ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- ELLIOT, J. (1991): "Estudio del currículo escolar a través de la investigación interna", en "Actas del congreso internacional sobre investigación-acción", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10: 30-33.
- ELLIOT, J. (1993a): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993b): *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres: The falmer press.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. Y GARCÍA GÓMEZ, T. (2009): "Emergencias y posibilidades de la investigación y la innovación universitaria: abriendo el cajón desastre", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4): 17-24.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.; RODRÍGUEZ NAVARRO, H., Y VILLAGRA, S. (2009): "Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria", *Enseñanza; Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27 (2): 141-170.
- GINE, N. (2009): "Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado", *Revista complutense de educación*, 20 (1): 117-134.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2011): *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Indaga-t - Grup d'Innovació Docent per a afavorir la Indagació.
- JORRÍN ABELLÁN, I.; VEGA GORCOJO, G., Y GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004): "El papel facilitador de las TIC en un proceso de aprendizaje colaborativo", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 3(1): 251-268.
- MARTÍN SÁNCHEZ, C. Y RUIZ, C. (2005): "Innovación docente en la universidad en el marco del EEES", *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23: 171-190.
- MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, F. Y ACOSTA, Y. (2011): "Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: diez propuestas de aprendizaje", *Revista Mediterránea de Comunicación Social: Mediterranean Journal of Communication*, 2: 43-58.
- MAURI, T. (2009): "Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior", *Revista de Educación*, 348: 377-399.
- NOGUEROL, A. Y TOMAS, C. (1999): "Innovación a través de la reflexión en/para la práctica docente universitaria: Experiencia de formación permanente del profesorado en universidades españolas y maestrías en Iberoamérica", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1) (en línea) [http://www.aufop.com/aufop /uploaded\\_files/articulos /1224328517.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224328517.pdf) (consulta 9 abril 2013).
- ONRUBIA, J. (2007): "Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 58: 21-36.

- PRENDES ESPINOSA, M.<sup>a</sup> P. (2011): “Innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia”, *REIFOP*, 14 (1): 267-280.
- SÁNCHEZ VERA, M. M. Y GONZÁLEZ CALATAYUD, V. (2012): “Redes de colaboración en Internet: participación de alumnos de Magisterio en la experiencia Purpos/ed [ES]”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 11(1): 53-60.
- SANCHO, J. (2006): *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.
- SLOEP, P. Y BERLANGA A. (2011): “Redes de aprendizaje, aprendizaje en red”, *Comunicar*, 37, 55-64.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

# Ejercitando críticamente una experiencia de docencia compartida en la educación a distancia

Leda Guimarães, ledafav@gmail.com

Lilian Ucker Perotto, lilianucker@gmail.com

*Universidad Federal de Goiás, Brasil*

## RESUMEN

En esta comunicación se analiza críticamente el desarrollo de materias de arte impartidas en cursos a distancia en una universidad brasileña. Se destacan conflictos generados por la ampliación de los cursos a distancia, el peligro de la utilización de Internet y su forma de colonización cultural. Por otro lado, se analizan las percepciones de las docentes en relación a las políticas educativas que imponen los proyectos nacionales brasileños bajo normas que no siempre caben en la realidad docente. Se explica cómo se ha construido la propuesta, revisando los desafíos a los que se ha tenido que hacer frente como profesoras formadoras, y el papel que han jugado los interlocutores durante la realización del curso, así como las propias docentes.

## ABSTRACT

In this paper was analyzed critically the development of art subjects in distance education courses taught in a Brazilian university. It highlights conflicts generated by the expansion of distance learning courses, the danger of the use of the Internet and its form of cultural colonization. Furthermore, we analyze the perceptions of teachers regarding educational policies imposed by Brazilian national projects under rules that do not always fit the reality of teaching. It explains how the proposal has been constructed by reviewing the challenges to be faced as teachers forming, and the role played by the partners during the course, and the teachers themselves.

**Palabras clave:** docencia compartida, educación a distancia, transdisciplinaridad y evaluación.

## Introducción

La universidad está en tiempos de cambio y la enseñanza a distancia es uno de los desafíos de los sistemas educativos universitarios. De acuerdo con García Aretio (1998: 79) la educación a distancia “es parte de la respuesta económica y educativa de la demanda popular y a los objetivos políticos y económicos, para ofrecer apropiadas oportunidades de aprendizaje desde la perspectiva de la educación permanente”. Como factor innovador de los sistemas educativos (Hanna, 2002), la educación a distancia permitió ampliar el acceso a la enseñanza

superior en el contexto brasileño, y también la manera de concebir lo que es la institución universitaria; el hecho de que son muchas las personas que viene en zonas alejadas de las grandes ciudades y no tienen la posibilidad de viajar a las universidades en búsqueda de formación superior, ha provocado el desarrollo de una universidad rizomática.

Las autoras del presente texto somos profesoras titulares de una universidad pública en Brasil y, durante los últimos cinco años, nos hemos dedicado a trabajar en la formación de maestros en Artes visuales de un curso a distancia. Nos proponemos realizar un ejercicio crítico para reflexionar sobre una experiencia de docencia compartida durante el año 2011. La experiencia en la que ponemos el foco en el presente trabajo transcurrió durante el 7.º semestre del curso, en el que se ofertó tres asignaturas obligatorias:

- *Investigación en enseñanza del arte*, esta asignatura tuvo como objetivo llevar al alumno a reflexionar en torno a su trayectoria académica en el curso basándose en la investigación narrativa.
- En la *Estancia supervisada*, los alumnos desarrollaron una propuesta de intervención pedagógica en espacios educativos formales o no formales.
- En la asignatura de *Trabajo final de grado* se elaboraron los proyectos de investigación sobre la enseñanza del arte a partir de la experiencia de intervención pedagógica en la asignatura de estancia supervisada.

Compartir docencia en esta etapa del curso exigía más dedicación de nuestra parte: primero porque era el primer grupo de estudiantes a distancia en Artes visuales, y segundo porque teníamos el desafío de trabajar con, aproximadamente, 300 estudiantes de distintas localidades de la provincia de Goiás. Generalmente, en las licenciaturas se entendía la estancia como espacio de formación docente, y el trabajo final de grado como formación en investigación; como problema emergía el hecho de que las dos asignaturas no conversaban entre sí. Desde nuestro punto de vista, dichas asignaturas deberían ser trabajadas conjuntamente, y por eso nos propusimos, no solo compartir la docencia, sino también organizarlas de manera que los contenidos, las prácticas y las reflexiones dialogasen entre sí, permitiendo hacer puentes entre los saberes y proporcionar un aprendizaje más integral e significativo al alumnado. Para esta comunicación organizamos nuestro relato a partir de las siguientes preguntas: “¿De qué contexto hablamos cuando hablamos de la educación a distancia?, ¿qué emerge de la experiencia?, y ¿qué ha significado a nosotras compartir la docencia?”. En la primera parte de la comunicación, al dar respuesta a la pregunta “¿de qué contexto hablamos cuando hablamos de la educación a distancia?”, situaremos el ámbito donde actuamos, así como nuestras miradas sobre el mismo; de algún modo, destacaremos algunos conflictos generados por la ampliación de los cursos a distancia como, también, del peligro de la utilización de Internet y su forma de colonización cultural. Por otro lado, situamos nuestras percepciones en relación a las políticas educativas que imponen los proyectos nacionales

brasileños bajo normas que no siempre caben en nuestras realidades docentes. En el segundo punto, al plantear la cuestión “¿qué emerge de la experiencia?”, explicaremos cómo se ha construido la propuesta, revisando los desafíos a los que hemos tenido que hacer frente como profesoras formadoras, y el papel que ha jugado los interlocutores durante la realización del curso. En este sentido, tomamos como punto de referencia tres ideas claves: *a)* la multiplicidad de voces en el proceso, *b)* la posición de vulnerabilidad percibida y vivida por nosotras, y *c)* la experiencia transdisciplinar que, como forma de posicionarse frente al saber, implica una manera de entender y de relacionarse con los procesos de aprendizaje en torno a la visión de mundo que se ve ampliada, promoviendo así formas colaborativas de ejercer la tarea docente. Al tratar de dar respuestas a la pregunta “¿qué ha significado para nosotras compartir la docencia?”, lo enfocamos, principalmente, en torno a las ventajas de trabajar desde dicha configuración, pero, también, sobre los desafíos y problemas que supuso para nosotras. De alguna manera, situamos el papel del alumnado y sus reflexiones que nos permitieron dotar de significado la experiencia, y finalmente reflexionar críticamente en torno a nuestro papel y responsabilidad como docentes.

## **1. ¿De qué contexto hablamos cuando hablamos de la educación a distancia?**

Podemos decir que la enseñanza superior en Brasil tiene un retraso histórico en relación a otros países de América Latina. La dominación de la Iglesia Católica y la falta de interés de la corte en relación a su colonia, tuvo como consecuencia que el primer curso superior se inaugurase de forma tardía en 1808. Sin embargo, las primeras universidades surgieron más recientemente, a comienzos del siglo XX: Universidad Libre de Manaus en 1909; Universidad de Rio de Janeiro (UFRJ) en 1920, en 1927 la Universidad de Minas Gerais (UFMG) y la Universidad de São Paulo (USP) en 1934. Durante mucho tiempo Río de Janeiro y São Paulo fueron las ciudades donde se desplazaban los jóvenes de la élite social brasileña en busca de una formación universitaria. Otra parte significativa de la juventud (generalmente clase media y pobre) buscaba su formación en seminarios religiosos, herencia y fruto todavía de la fuerte estructura educativa de los jesuitas en el periodo colonial. La expansión de la enseñanza superior se dio de manera lenta en el país. Así, con la poca oferta, la formación universitaria era comprendida como un bien para una pequeña parte de la población. Ese cuadro empezó a cambiar en la década de los sesenta cuando se crean las universidades públicas en casi todos los estados de Brasil. A pesar de ello, tal expansión no fue suficiente para suplir la demanda de formación. En el informe sobre educación divulgado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2012), se muestra que el país está en la 38.<sup>a</sup> posición entre 40 naciones cuando se dispone de educación superior. Solamente el 11% de la población entre 25 y 64 años de edad alcanzaron un nivel superior de estudios. Sin embargo, los datos del Censo de 2010 realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) apuntan a que hubo un crecimiento en el número de brasileños con diploma universitario en la última década. El porcentaje general aumentó del 4,4% en 2000 al 7,9% en



2010. Los estados que figuran con más licenciados son, respectivamente, Distrito Federal (17,6%), São Paulo (11,7%) y Río de Janeiro (10,9%). En el Estado de Goiás, escenario de nuestra actuación, ese índice quedó en 7,75%. Se espera que, en el año 2020, ciertamente haya un aumento aún mayor de esos índices para que Brasil se acerque al nivel recomendado del 31% de la población con enseñanza superior. En un reportaje digital Elisabeth Balbachevsky (<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/21/pesquisa-sobre-populacao-com-diploma-universitario-deixa-o-brasil-em-ultimo-lugar-entre-os-emergentes.htm>) alerta de que esa situación es reflejo de los bajos resultados que, actualmente, aparecen en la educación secundaria. Menos de la mitad de los jóvenes de entre los 15 a 17 años está cursando la enseñanza media. La mayoría de ellos no salió de la enseñanza fundamental o abandonó los estudios. Al contrario de algunos países emergentes, explica Balbachevsky, “a população jovem que consegue terminar o ensino médio no Brasil [e que teria condições de avançar para o ensino superior] é muito pequena”. La investigadora presta especial atención al hecho de que 75% de la oferta de las plazas en cursos superiores están en las instituciones privadas, afirmando que la cuestión financiera influye directamente el acceso en la universidad. Además, explica que “vamos ter que ser muito mais ágeis, pois infelizmente perdemos quase um século sem investimentos na educação”. Compartir esos datos tiene como objetivo resaltar la importancia que la política de expansión de enseñanza superior a través de la educación a distancia va a tener, especialmente a partir del año de 2005 cuando fue publicado el decreto núm. 5.622, que establece las características, su forma de organización, modalidades, evaluación, formas de acreditación y actividades presenciales obligatorias (BRASIL, 2005). Fue durante ese mismo año, cuando el gobierno brasileño inauguró la Universidad Abierta de Brasil (UAB), creada por el Ministerio de la Educación en asociación con entidades y empresas estatales dentro del ámbito del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE); dicho plan tenía la finalidad de democratizar la enseñanza superior en Brasil. Antes de esa fecha existían cursos ofertados a distancia, pero, en su gran mayoría, desde las universidades privadas, viéndose con desconfianza por parte de los profesores de las instituciones públicas. En un folder electrónico del 9.º Seminario Nacional de Educación (2013) a distancia que será celebrado en junio de 2013 en la ciudad de Brasilia, el presidente de la Asociación brasileña de educación a distancia (ABED) Frederick M. Litto comparte datos interesantes sobre el impacto que está teniendo la educación a distancia en el contexto del país. Litto (<http://abed.org.br/senaed2013/imagens/apresentacao.jpg>) explica que:

“Hoje, quase 20% dos seis milhões de universitários no país estudam a distância em cursos reconhecidos pelo MEC; em apenas seis anos, o programa do MEC designado ‘Universidade Aberta do Brasil’ atingiu a marca de 300.000 alunos matriculados; no ENADE, exame nacional do MEC (ministrados aos formandos a cada ano), aqueles que estudaram a distância tiveram média de notas superiores às dos alunos do ensino convencional. Portanto, são indicadores de que brasileiros estão se adaptando eficazmente à EAD, razão pela qual a modalidade deve merecer alta prioridade no planejamento das

metas nacionais a serem atingidas para a criação de uma força de trabalho para suprir a precariedade do ensino, em todos os níveis, usando critérios internacionais, para que o Brasil se iguale àqueles que crescem com os avanços da EAD.”

Aquí nos encontramos inmersas en una expansión para formar maestros en Artes visuales. Conforme Medeiros (2010), el país tiene un total de 607 cursos superiores acreditados en el área de las artes (datos de 2010 del E-MEC, un sistema electrónico de acompañamiento de los procesos que regulan la educación superior en Brasil). De los 607 cursos/habilitaciones, 189 son de Música, 185 de Artes visuales, 97 de Artes, 43 de Cine y audiovisual, 34 de Artes escénicas, 33 de Teatro y 26 de Danza. Sin embargo, Medeiros (2010) explica que el número de cursos es insuficiente para atender la necesidad por profesionales para el ejercicio docente en estas áreas, pues “se presume que cerca de 1/3 (pouco mais de 200) são licenciaturas”, o sea que, la mayoría de los cursos de artes, no preparan para la docencia, y percibimos que cada vez más, la demanda pide profesionales para actuar en las escuelas. Los educadores de arte han luchado y siguen luchando por los derechos de existir dentro del sistema oficial de enseñanza, yendo más allá de una actividad recreativa. Se ha luchado por el reconocimiento del arte como un campo de estudio e investigación, y por el reconocimiento de su lugar en el currículum de la educación básica; o sea, por la importancia que el arte tiene en la formación integral del ser humano. Es a partir de tales iniciativas del Ministerio de Educación, y dentro del contexto de nuestra universidad haciendo frente tímidamente a este desafío, donde nos situamos inmersas en un contexto lleno de dudas e incertidumbres. Al empezar ya surgieron muchas preguntas: ¿qué implica el concepto “a distancia” para nosotras? ¿Cómo sería trabajar las prácticas de taller y sus diversos lenguajes artísticos a distancia? ¿Cómo modificar estilos, modos de acceder y construir el saber pero ahora en un ambiente virtual? ¿Cómo ofrecer una buena formación cuando ni el curso presencial de entonces había superado las deficiencias de infra estructura y problemas curriculares? Teníamos conciencia que serían muchos desafíos. Uno de ellos consistía en promover una enseñanza de calidad a partir de un currículum que prestase atención a la profesionalización de la enseñanza en el arte en la escuela (Barbosa, 2010) y también pensar que el maestro necesita:

“[...] saber arte, [...] que seus conhecimentos a respeito da arte e sua historicidade, sua vivência do fazer artístico, seu desenvolvimento da capacidade crítica em relação à obra de arte – e sua trajetória através dos tempos, bem como sua disponibilidade para a atualização permanente em relação a novos processos artísticos, sejam fatores essenciais para que ele cumpra, a contento, sua tarefa.” (Pimentel, 1999: 43)

Sin embargo, no sabíamos (y sería imposible saber en aquella época) qué otros desafíos o tensiones vendrían con el ejercicio de nuestra práctica. Los conflictos que venían por todas partes crecían con el paso del tiempo: del choque con la propia Facultad de Artes visuales, con las normativas que reglamentaban los cursos de grado en nuestra universidad, con las normas del sistema federal que regulaba la educación a distancia (EAD), con los propios alumnos, con los demás profesores y

también, entre nosotras, el equipo que abrazaba y construía día a día esta nueva realidad. Pero pensábamos que en un área como la nuestra, históricamente considerada periférica en el sistema educativo, la oportunidad de poder formar gran cantidad de profesores para la docencia en arte era significativa, y valía la pena luchar entre la diversidad de tensiones que surgían. El sistema de oferta de cursos a distancia ofrecía entre otras cosas: *a)* la posibilidad de descentralizar espacios de formación para otros lugares, alcanzando ciudades del interior en las cuales la carencia de maestros de artes era grande, *b)* poner en circulación una producción teórica por medio de la publicación de textos de profesores y especialistas en el área, *c)* formar red y establecer asociaciones con otros centros universitarios, *d)* posibilitar el aprendizaje de las tecnologías de información y comunicación, equipándonos con modernas máquinas en laboratorios de tecnologías de la información y la comunicación, y *e)* construir un equipo interdisciplinar que pudiese actuar, no solo en lo pedagógico, también en lo gráfico y tecnológico. Estas posibilidades también trajeron la necesidad de cambios diversos en las estructuras de la universidad y de los grupos donde estábamos inmersas. De los conflictos emergentes, podemos afirmar que la educación a distancia provocó fisuras en el tejido de la universidad generando incomodidad, dado que ponía en cuestión un conjunto ya estructurado. Para nosotras, la enseñanza convencional o presencial de las universidades está enmarcada en una arquitectura de piedra y cal: edificios, aula, bibliotecas, pasillos, salas de profesores, auditorios, etc. También las identificamos a través del conjunto de sus actores, especialmente los profesores en sus diferentes funciones que dan vida a este o aquel curso. Asimismo, prestamos atención a los alumnos que llegan a disfrutar del conjunto por medio de un examen llamado “vestibular” que excluye a la mayoría de los que lo intentan. La entrada de la EAD en esa “arquitectura” rompe con una estructura y la educación a distancia pasa a desmaterializar la idea de universidad. Del mismo modo que los encuentros presenciales, sean frecuentes o mensuales, en su mayoría ocurren en lugares distantes de esa universidad de “piedra y cal” con sus actores y ritos institucionalizados. Los espacios de enseñanza/aprendizaje, de circulación de afectos, se configuran en el AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje) promoviendo nuevos tipos de relaciones pedagógicas.

## 2. ¿Qué emerge de la experiencia?

Fue a inicios del año 2011 cuando empezamos a reunirnos para organizar y planificar el último año del curso de la primera promoción de licenciados en Artes visuales en la modalidad a distancia. Teníamos muchas expectativas pero también desafíos. Había aproximadamente 300 alumnos matriculados al inicio de curso y una de nuestras preocupaciones era que no sabíamos cómo organizar la asignatura de *Trabajo de final de grado* y tampoco cual sería el foco. En ese periodo, los alumnos tenían como asignaturas obligatorias *Investigación en enseñanza del arte* además de *Estancia supervisada*. En aquella época éramos 6 profesoras titulares<sup>14</sup>, teníamos 4

---

<sup>14</sup> Equipo de profesoras titulares en la educación a distancia en enero de 2011: Leda Guimarães, Lilian Ucker, Noeli Batista, Rogéria Eler, Valéria Fabiane e Gisele Costa.

grupos de grado y aproximadamente 800 alumnos. Éramos pocas para tanto trabajo. Cuando empezamos a reunirnos, lo único que sabíamos era que los trabajos deberían realizarse grupalmente, ya que una de las dificultades a las que tuvimos que hacer frente, era atender al gran número de estudiantes ubicados en ciudades diferentes; como dificultad también apareció el número reducido de tutores que podrían orientar los trabajos, ya que una de las exigencias en torno al profesorado consistía en haber concluido o que estuviese concluyendo sus másteres. Además de esto, veníamos reflexionando sobre experiencias anteriores; en eso caso, en el curso ofertado presencialmente en la Facultad de Artes visuales, y en la dificultad de que, los alumnos y también profesores, tenían que trabajar conjuntamente las asignaturas de *Trabajo final de grado* con la *Estancia supervisada*. Para muchos de ellos ni las practicas y tampoco los saberes se podrían conectar. En el caso de la asignatura de *Estancia supervisada*, los estudiantes desarrollaban una propuesta de intervención pedagógica en escuelas o espacios no formales. Por otro lado, en la asignatura de *Trabajo final de grado*, elaboraron los proyectos de investigación sobre la enseñanza del arte a partir de la experiencia de intervención pedagógica en la asignatura de *Estancia supervisada*. Nuestra idea era promover otro tipo de experiencia para estimular un aprendizaje crítico para que con los estudiantes y profesores estuviesen en sintonía/diálogo con los contenidos de la asignatura. Nos planteábamos otras maneras de producir conocimiento que rompiesen de alguna manera con esta fragmentación disciplinaria. Al mismo tiempo, no era un pensar interdisciplinariamente, solo para “poner a unos a hablar con otros”, dejando la disciplina intacta como explica Gosfroguel (2012: 84). Nos movíamos por un tipo de pensamiento transdisciplinar para integrar disciplinas y conocimientos. Pero para eso era necesario dejar atrás la manera como se organizaba la producción de conocimiento, tratando de romper las fronteras disciplinarias “en el sentido de que tú no estás produciendo conocimiento para resolver problemas de una disciplina, tú estás produciendo conocimiento para resolver problemas del mundo” (Gosfroguel, 2012: 84). Era eso, no queríamos que la asignatura de *Estancia supervisada* fuese pensada como una disciplina solamente práctica, y tampoco la de *Trabajo final de grado* como el espacio exclusivo para reflexionar sobre lo que habían vivido en el campo. Tratamos de crear condiciones que permitiesen: primero, una reflexión en o sobre las acciones del estudiante en las asignaturas y viceversa, sin determinar cuál y cuándo empezaba una u otra. Segundo, pretendimos vivir la posición de investigador de manera simultánea con todas las asignaturas; eso significaba que investigar no era exclusivo de una u otra disciplina. Una de las primeras estrategias fue incentivar a los estudiantes a investigaren su propia experiencia y trayectoria durante el curso. Para eso, la primera pregunta de la asignatura de *Investigación en enseñanza del arte* a los alumnos fue: ¿imaginasteis investigar vuestra propia experiencia? Con base en la perspectiva narrativa, la asignatura tenía como objetivo discutir y problematizar qué es investigar y cómo investigar su propia experiencia. Durante su realización, propusimos ejercicios en que, no solo discutíamos nociones de investigación a partir de teorías, abrimos espacio para que los estudiantes

podiesen visitar sus trayectorias y reflexionar sobre sus aprendizajes. Para nosotras, los ejercicios de (re)encuentro y reflexión de la trayectoria de cada alumno, promoverían una experiencia integrada y significativa con la asignatura de *Estancia supervisada*. El ejercicio de reflexión empezó, individualmente, cuando cada uno escogió una imagen para representar su experiencia en el curso, y se transformó colectivamente cuando, los grupos (los mismos de la asignatura supervisada) fueron invitados a reflexionar en torno a las imágenes juntas. Volver al ambiente virtual del curso y visitar toda su trayectoria, examinando cómo cada uno había vivido la experiencia del curso, se transformó en una actividad desafiante, pues al poner las imágenes del grupo en discusión se crearon conflictos y algunas incomodidades. Muchos argumentaron que sería imposible realizarlo. Sin embargo, las tensiones fueron productivas, pues permitieron la construcción de una vivencia colaborativa y reflexiva, tan necesaria a la vida docente y, por supuesto, también la del investigador que abandona su postura de neutralidad, y pasa a ver en los otros, un colaborador que le puede ayudar en la investigación.

Como se ha mencionado anteriormente, las dos disciplinas deberían tener resultados en el *Trabajo final de grado*. Del mismo modo que una araña teje su hilo al caminar, la escritura también iba siendo generada procesualmente, en la medida que las experiencias de ambas disciplinas iban siendo problematizadas. La asignatura de *Investigación en enseñanza del arte* la desarrollamos de marzo a julio de 2011, y continuó reverberando en la de *Estancia supervisada* como en el *Trabajo final de grado* que finalizó en diciembre de 2011. Poco a poco, sin darnos cuenta, tanto los alumnos como nosotras, no sabíamos donde empezaba una y terminaba la otra. Tal integración permitió en la escritura del *Trabajo final de grado* que los alumnos revelasen tanto lo retos como las dudas, angustias y frustraciones. Por ejemplo, les invitábamos a reflexionar en torno a sus experiencias cuando los estudiantes contaban sobre sus frustraciones en una determinada situación vivida en la escuela, o en relación a alguna acción que no pudieron llevar a cabo. Pronto percibimos que, lo que no salía bien, era tanto o más importante que lo que parecía haber salido bien. La discusión de los llamados “errores” generaba redimensiones prácticas, conceptuales y, principalmente, les llevaba a repensar las actitudes y el compromiso que implicaba “ser profesor de Artes visuales”. Rememorar las trayectorias, la discusión sobre las elecciones de las imágenes que representaban la experiencia de cada uno en el curso, y el diálogo con las escuelas escogidas para realizar la práctica docente, ayudaron en la elección de los conceptos y los teóricos que iban a desarrollar en el texto del *Trabajo final de grado*. La práctica, así como la escritura, debería ser realizada en grupo. El mismo grupo que se formó en el inicio del año en la asignatura de *Investigación en enseñanza del arte*. Durante el proceso, muchos grupos fueron deshaciéndose reorganizándose de otra forma. Pero intentábamos que no se perdiera la idea de la experiencia como uno todo, con los posibles accidentes del recorrido que también podrían y, ciertamente, deberían generar reflexiones pedagógicas. En ese camino, muchas voces fueron incluidas. Para la asignatura de *Trabajo final de grado* necesitábamos tutores que orientasen,

aproximadamente, 90 grupos distribuidos en 9 ciudades de la provincia de Goiás. Generalmente, en el curso presencial, los profesores titulares son los responsables de las tutorías. Desgraciadamente, fueron pocos los profesores titulares que se ofrecieron para ayudar en las orientaciones del *Trabajo final de grado*. Así, para las tutorías seleccionamos profesionales que no tenían vínculo con la institución, pero la mayoría de ellos, o ya habían hecho un máster, o estaban a punto de finalizar. Cuando nos preguntamos ¿qué emerge de la experiencia?, uno de los factores que consideramos importantes reflexionar es sobre cómo se dio la multiplicidad de voces en el proceso. Como explicamos en otro momento en este texto, la estructura de la oferta de los cursos a distancia en las universidades públicas eran y son financiados por el gobierno federal que exige la contratación de profesionales sin vínculo con la institución. Ese es para nosotros otro factor de disipación de esa “universidad de piedra y cal”: el equipo que actúa en la oferta de los cursos. Los llamados profesores de la universidad sólida, entran vía concurso público y tiene vínculos fijos con la institución, lo que genera una distinción. En esa universidad disuelta, tutores y otros colaboradores que reciben una beca por un periodo son reconocidos por los alumnos como profesores. De hecho, tienen una mayor proximidad con los alumnos de la educación a distancia pues están en contacto diariamente con ellos tanto en el ambiente virtual de aprendizaje como en los encuentros presenciales. Es una relación que muchas veces genera conflictos. A los ojos de los alumnos, la legitimidad venía de las relaciones de afecto que desarrollaban y del reconocimiento de las evaluaciones pedagógicas de esos profesionales.

### **3. ¿Qué ha significado a nosotras compartir la docencia?**

Hace algún tiempo que veníamos reflexionando sobre la experiencia de compartir docencia durante el último año del curso. Entre conversaciones informales nos propusimos compartir en este texto, por primera vez, reflexiones sobre lo que significó a nosotras tal experiencia y como la vemos actualmente. La experiencia de los últimos años como profesoras de un curso a distancia y de formar parte de un grupo que piensa y actúa juntos, nos motiva para seguir adelante construyendo espacios para pensar tanto en la formación de futuros maestros como en la nuestra propia. Es necesario decir que formar parte de un grupo como decimos que “piensa y actúa juntos”, no quiere decir que todos debamos pensar o creer en lo mismo o estar de común acuerdo con todo. Ciertamente, al poner los pensamientos y las reflexiones sobre el papel en esta comunicación nos preguntamos: ¿fue una experiencia transdisciplinar o interdisciplinar? ¿Conseguimos romper la frontera entre una y otra asignatura? ¿Qué propondríamos o qué cambiaríamos si decidiésemos compartir otra vez la docencia? El ejercicio de reflexionar sobre esa experiencia nos da una dimensión de la distancia entre la teoría y la práctica cuando el tema es pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde una perspectiva transdisciplinar. Por ejemplo, percibimos que las diferencias entre pensar y actuar desde tal perspectiva es más fácil resolverla o asumirla en un debate académico. En nuestro

caso, la dificultad de promover relaciones pedagógicas transdisciplinarias se debe: *a)* al formato del tiempo/espacio de los cursos de educación a distancia que intenta repetir la arquitectura de la universidad de piedra, *b)* la exigencia de la evaluación estandarizada siguiendo ritmos y tiempos que sean cumplidos a través de una noción más procesal de la educación a distancia y *c)* la falta de estructura física, humana y tecnológica para atender la cantidad de alumnos matriculados en los cursos. Las respuestas de los alumnos en relación a la integración entre asignaturas y conocimientos no siguieron los caminos que planeamos. Fue necesario seguir las pistas que ellos dejaban y por eso muchas veces tuvimos que proponer cambios. Para nosotras, compartir la docencia en esta experiencia fue: *a)* darnos cuenta principalmente del proceso de desterritorialización, no solo de lugares y espacios, también de los saberes y de las posibles incertidumbres que han sido generadas antes, durante y después (ahora) del proceso de compartir la docencia; *b)* el reconocimiento de las múltiples voces que surgieron en el proceso y de la necesidad de una escucha atenta y sensible, y *c)* la importancia de respetar los tiempos de aprendizajes tanto de alumnos como del equipo de la educación a distancia considerando que nos formamos en tiempos y procesos pedagógicos distintos; lo que nos lleva a pensar que debemos estar abiertas, no solo para aprender, también para construir nuevas historias docentes.

## Referencias

- BARBOSA, A. M. (2010): “Artes e culturas visuais”, *Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB-20 anos*. Goiânia, p. 39-53.
- BRASIL, MEC/CAPES (2005): *Universidade Aberta do Brasil*. Brasília, DF (en línea) <<http://uab.capes.gov.br/index.php>> (consulta 1 junio 2013).
- GARCIA ARETIO, L. (org.) (1998): *Aprendizaje abierto y a distancia*. Madrid: Barcenilla.
- HANNA, D. E. (ed.) (2002): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- LITTO, F. M. (2013): “A aprendizagem flexível e a distancia na formação de capital humano globalmente qualificado”, *Folder eletrônico del 9º Seminario Nacional de Educação (2013)* (en línea) <http://abed.org.br/senaed2013/imagens/apresentacao.jpg> (consulta 1 junio 2013).
- MEDEIROS, A. (2010): “Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: Caminhos e descaminhos”, *Actas del VII Seminário de la enseñanza del arte em el Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos*. Goiânia, p. 86-104.
- PIMENTEL, L. G. (1999): *Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte.

# Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores

Carlos Rosales López, carlos.rosales@usc.es

*Universidad de Santiago de Compostela*

## RESUMEN

La reforma de los planes de estudio para la formación de maestros en el proceso de convergencia con el EEES ha puesto de relieve la necesidad de estimular el desarrollo de competencias profesionales a través de una mayor vinculación de teoría y práctica.

Las clases interactivas, consideradas como seminarios para el trabajo grupal cooperativo pueden constituir el contexto apropiado para un aprendizaje más dinámico y próximo a la realidad de la enseñanza.

En este trabajo se proponen diversas formas de utilización del vídeo en dichas clases, pero especialmente la más activa, aquella en la que son ellos mismos quienes diseñan y graban secuencias didácticas en contextos reales para posteriormente analizarlas reflexionando sobre múltiples cuestiones curriculares con el apoyo del profesor supervisor y de los compañeros de estudios.

## ABSTRACT

The reform of the curriculum for the training of teachers in the process of convergence with the EEES has highlighted the need to encourage the development of professional competences through greater linkage of theory and practice.

The interactive classes, seminars considered for cooperative group work can provide the proper context for learning more dynamic and closer to the reality of teaching.

In this paper we propose ways of using video in the classes, but especially the most active one in which they themselves designed and recorded didactic sequences in real contexts to pondering subsequently analyze multiple curricular issues with the support of professor supervisor and fellow students.

**Palabras clave:** clases interactivas, vinculación teoría/práctica, realización de vídeos, análisis, reflexión.



## Introducción. El contacto con la realidad

Tradicionalmente la formación inicial del profesorado se ha caracterizado por su sentido fuertemente teórico y su escasa proyección en la realidad. La tendencia, muy destacada en el profesorado de las facultades a presentar en sus programas considerables cantidades de conocimientos, no siempre se ha acompañado con la necesaria proyección del mismo en la realidad de la docencia. Ello ha dado lugar a una separación entre teoría y práctica, notablemente perjudicial para la formación completa de los futuros educadores. Investigadores como H. Huberman (1989), han puesto claramente de relieve las dificultades con que se encuentran los profesores jóvenes en sus primeros momentos de ejercicio profesional plenamente responsable, para resolver sus tareas cotidianas de enseñanza.

Durante las últimas décadas se ha fortalecido la creencia de que es necesario modificar sustancialmente la formación inicial del profesor, haciendo de ella un primer paso o antesala de su formación permanente, considerando esta como una continua combinación entre actividades formativas y ejercicio laboral. La formación inicial debe contemplar ya esta dualidad formativa y por ello se ha intensificado por una parte la proyección más práctica de los contenidos de las distintas materias del plan de estudios y por otra parte se han incrementado las prácticas externas, practicum, desde los primeros años de carrera.

La dimensión profesionalizadora de los planes de estudio se ha potenciado considerablemente en el proceso de convergencia con el EEES, uno de cuyos supuestos fundamentales ha sido la necesidad de que en la carrera docente se estimule la adquisición de competencias profesionales básicas.

En el año 2007 la Comisión de la Comunidad Europea, en su comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto, *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, hace hincapié en la necesidad de intensificar la dimensión profesionalizadora de los estudios, refiriéndose explícitamente a que los estados miembros adopten una serie de directrices en la formación de profesionales de la enseñanza, como las siguientes:

- “Velar por la buena coordinación de los sistemas de formación inicial y continua del profesorado en un marco coherente y dotado de recursos adecuados.
- Procurar que los docentes posean toda la gama de conocimientos, actitudes y aptitudes pedagógicos requeridos para ayudar a los jóvenes a aprovechar todo su potencial.
- Promover el estatuto y reconocimiento de la profesión docente.
- Crear programas de formación del profesorado en los ciclos de master y doctorado (así como en la educación superior)
- Fomentar la práctica de la reflexión y la investigación entre el profesorado.
- Examinar la oportunidad de aumentar el nivel de las calificaciones y el grado de experiencia práctica que exige el puesto de profesor.”

Los diversos estados miembros de la Unión Europea han introducido en general, modificaciones en los planes de estudio de profesorado atendiendo a líneas profesionalizadoras como las contenidas en las anteriores orientaciones comunitarias. Así, con referencia a España, en las nuevas titulaciones de Grado de Maestro de Educación infantil y primaria, la dinámica interna de cada asignatura se ha visto favorecida, en su proyección práctica por el establecimiento de clases interactivas de tipo seminario o laboratorio, en las que es posible un mayor contacto con la realidad que en las de carácter expositivo, generalmente muy numerosas. En las clases interactivas, constituidas por grupos más reducidos de alumnos, es posible la realización de actividades más prácticas, que faciliten un mayor contacto con la realidad y que con frecuencia utilizan diversas formas de agrupamiento como el equipo. Actividades de estudio de casos, realización de proyectos, contacto puntual con profesionales o instituciones, análisis y reflexión sobre experiencias profesionales, etc. Se trata en todo caso, de actividades estrechamente vinculadas con cada asignatura y raramente presentan carácter interdisciplinar, dada la predominante tendencia en nuestro profesorado a trabajar de forma individual. En ellas se pretende fomentar el conocimiento por los futuros docentes de cuestiones profesionales actuales, vinculadas con temas específicos de cada programa. La naturaleza de estas actividades depende en gran medida de la voluntad, capacidad de trabajo y disponibilidad de recursos de cada profesor.

Las prácticas externas o practicum en el plan de estudios implican la realización por los futuros educadores de estancias en centros escolares durante periodos de tiempo crecientes desde un mes en segundo curso de carrera. Con la realización de estas prácticas externas los futuros maestros se enfrentan de forma global a la realidad profesional, aun cuando en sus informes suelen dar cuenta de una mayor vinculación de sus actividades con ciertas asignaturas y temas y menor relación con otros. Constituyen periodos de formación en contextos laborales que con frecuencia son objeto de una cuidadosa planificación y seguimiento formal desde la elección de centros, la elaboración de un plan de practicum para cada alumno, su desarrollo y evaluación. Ahora bien, la relación de estas actividades con los contenidos correspondientes a las diversas asignaturas sigue siendo muy distante. No suele establecerse una preparación del tránsito de los estudios de facultad a la realización de las actividades prácticas como tampoco suele darse un estudio a posteriori que permita el establecimiento de un adecuado *feedback* sobre el desarrollo del plan de estudios. Frente a esta situación, parece necesario se establezca un doble vínculo: no solo desde cada asignatura considerada individualmente sino también de forma global a través del trabajo coordinado de los profesores, pues a lo que los alumnos se enfrentan en sus prácticas externas es a una realidad global, no a sectores de la misma como pueden contemplarse desde cada materia del plan.

## **1. Protagonistas de la vinculación entre teoría y práctica**

La compleja tarea de vincular componentes teóricos y prácticos en la formación de futuros maestros constituye una responsabilidad de todos los profesores de la carrera, de los

propios alumnos, de sus profesores supervisores en los periodos de prácticas externas y de los maestros tutores de los centros en los que realizan sus estancias de prácticas.

Todos los profesores del plan de estudios deben asumir la necesidad de proyectar los conocimientos que imparten sobre la realidad actual de la enseñanza, la responsabilidad de estimular en sus alumnos la capacidad de reflexión sobre la misma y la adquisición de competencias profesionales. Y este esfuerzo se refleja primeramente en las actividades a desarrollar en clases interactivas, pero también en la búsqueda de vínculos de relación de cada contenido con las prácticas externas de carácter global. La búsqueda de la interdisciplinaridad, el trabajo coordinado con otros profesores, sigue siendo en este sentido, una meta a alcanzar.

Los alumnos son los grandes protagonistas de la vinculación de sus aprendizajes teóricos y prácticos tanto en cada materia como globalmente en los periodos de prácticas externas, en los que han de progresar desde la observación a la participación bajo las orientaciones de su tutor y de esta a la responsabilización progresiva, acompañando todo este proceso de un intenso ejercicio de reflexión. Así, podemos pensar en una secuencia según la cual en el primer periodo de practicum el alumno realiza actividades de observación y participación y al final del periodo elabora un proyecto de intervención que desarrollará al curso siguiente preferiblemente en el mismo centro y con el mismo tutor. Para poder realizar esta tarea deberá contar con una preparación previa en el conocimiento de instrumentos de recogida de datos y en el análisis de los mismos.

El profesor supervisor de los periodos de prácticas asume la importante responsabilidad de preparar al futuro docente para la realización con éxito de las actividades correspondientes, estimulando en él la capacidad de proyección del conocimiento sobre la realidad, de un conocimiento global sobre una realidad compleja. En este sentido, dicho supervisor deberá poseer una sólida formación teórica y práctica sobre todos los ámbitos de la docencia. Y además deberá tener una buena capacidad de comunicación, disponibilidad y orientación hacia sus alumnos. A él también le corresponde la importante tarea de fomentar en ellos la capacidad de integrar los nuevos aprendizajes adquiridos en la práctica (saber hacer), a los ya asimilados a nivel conceptual, teórico. No podemos pensar que estas tareas se puedan desarrollar a través de un simple cumplimiento formal de la supervisión (ubicación de alumnos en centros, control del cumplimiento de tiempos, actividades, evaluación en función de informes; memorias...).

No menos importante es la actuación profesional de los maestros experimentados que en los centros de prácticas actúan como tutores de los maestros en formación. A un conocimiento lo más amplio posible de la práctica, pero también de la teoría, en este caso hay que añadir la existencia de una clara actitud de apoyo, de orientación hacia los futuros maestros. La tarea del maestro tutor está fundamentada en la realidad docente. Es desde la observación y análisis de la misma como puede fomentar en los futuros educadores la mejor comprensión de sus características, así como la integración de los aprendizajes teóricos. Así pues las dedicaciones

del tutor y supervisor se complementan en el establecimiento de puentes desde la realidad y desde la teoría respectivamente. También en este caso se hace necesaria la superación de un cumplimiento simplemente formal de las tareas por el maestro tutor.

## **2. Capacitación del futuro educador para la vinculación entre teoría y práctica**

Para un mejor aprovechamiento de las prácticas externas, para que constituyan un estímulo eficaz en su formación profesional, es necesario capacitar al futuro educador en la utilización de técnicas para la recogida de datos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos y situaciones, la realización de relatos e informes, así como desarrollar su capacidad de organización y reflexión sobre los mismos.

Es de destacar que observación y reflexión deben ser entendidas también como autoobservación y autorreflexión y que la realidad educativa sobre la que trabajan puede entenderse no solo como la correspondiente al momento de realizar las prácticas o practicum correspondiente a su plan de estudios, sino también las experiencias educativas personalmente vividas con anterioridad.

Si bien la observación puede entenderse como actividad sistemática y realizarse con el apoyo de instrumentos como sistemas de categorías, listas de control o escalas de calificación dentro de una línea de investigación positivista, en la actualidad y concretamente desde los años ochenta del pasado siglo se utiliza y recomienda con creciente intensidad el uso de la observación naturalista, prolongada y participativa, en la que el observador naturaliza su presencia en el grupo observado a fin de respetar su actividad espontánea. Se considera asimismo que dicha observación debe dar cuenta de las características del contexto en que se desarrolla la actividad y de la influencia que ejerce sobre ella. Se recomienda que la observación esté abierta a la recogida de datos sobre cualquier evento o factor significativo, lo que constituye una diferencia básica respecto a la observación positivista, en la que la información que se recoge está limitada por las características de los instrumentos utilizados. Por el contrario, en la observación naturalista se pueden recoger datos incluso sobre situaciones y actividades inesperadas, como los incidentes críticos (Rosales, 2005) que tanto interés han tenido en la formación de profesionales de la educación. La observación naturalista se acompaña también con datos sobre las interpretaciones personales que hacen los protagonistas de la situación y el propio observador.

Una fuente de datos complementaria a utilizar por el educador en formación es la entrevista a maestros expertos como su propio tutor. Es conveniente que se entrene en la utilización de una modalidad flexible, semiestructurada, con una combinación armónica entre control de desarrollo y espontaneidad, porque en ella es más posible la participación por propia

iniciativa de los entrevistados. Los educadores en formación han de ser conscientes de que el desarrollo de la entrevista y la naturaleza de las preguntas serán en cada caso diferentes en relación con la dinámica interactiva entrevistador/experto. A través de esta forma de entrevista se estimula el recuerdo de la persona entrevistada en relación a las observaciones realizadas y se pueden realizar explicaciones, ampliación de datos, interpretaciones...

En su reflexión sobre los datos recogidos el educador en formación proyecta conceptos, principios y teorías aprendidos a lo largo de su carrera, sobre la realidad a fin de analizar las características de la misma. Se produce una continua combinación de conocimiento con realidad, en la que podemos identificar un proceso de carácter deductivo, representado por el modelo de Shulman (1987) en el que el educador en formación toma como punto de partida sus conocimientos, los adapta y aplica, o bien un proceso inductivo, en el que parte de la observación de la realidad para después analizarla de acuerdo con sus conocimientos o con la ampliación de los mismos a través de la información y el asesoramiento (Kölb, 1984). También debemos considerar que este proceso de reflexión presenta un carácter contextualizado (Bernstein, 1993) dada la importante influencia de las características del aula y el centro en que tiene lugar.

Una modalidad específica de la reflexión sobre la interacción en las aulas es la que se proyecta sobre la propia experiencia personal. A partir de la investigación biográfico-narrativa en su perspectiva educativa (Clandinin, 2007), sabemos que es posible el recuerdo, descripción y análisis de las vivencias escolares y por lo tanto su utilización como punto de partida para la reflexión y el aprendizaje.

Son varios los componentes a destacar en una reflexión de este tipo. Por una parte, la existencia de una implicación personal emocional, que en línea con D. Hargreaves (2003) podemos considerar fundamental para el cambio en la enseñanza. Por otra parte, la existencia de una diferencia temporal de varios años desde que tuvieron lugar las experiencias al momento en que se describen y analizan, lo que va a introducir la necesidad de reflexionar sobre unas características en evolución. En este sentido tiene interés solicitar a los maestros en formación la realización de relatos sobre las experiencias que han vivido en su periodo de escolaridad básica (Rosales, 2012).

### **3. Utilización del vídeo como instrumento para la vinculación de la teoría con la práctica**

Si bien el origen de la utilización del vídeo en la formación de educadores se remonta a los años sesenta del pasado siglo, los avances científicos y tecnológicos que han tenido lugar durante las últimas décadas determinan que en estos momentos se valore como muy importante para el desarrollo en los futuros educadores de sus capacidades de observación, análisis y reflexión sobre la realidad y en definitiva para la vinculación de esta con los aprendizajes

teóricos realizados en diferentes materias de su plan de estudios. Como afirman Gaudin (2012) y Sherrín (2004), existe un consenso institucional y científico sobre la eficacia del uso del vídeo en la formación de futuros docentes, de modo que parece haberse convertido en un componente permanente en los procesos de formación inicial.

Varias modalidades son claramente identificables en la utilización del vídeo. Una de ellas consiste en la presentación a través del mismo de secuencias docentes correspondientes a profesores experimentados. Se trata de la primera y más elemental forma de utilización y presenta una serie de condicionantes relativos a la disponibilidad de documentos y a su adaptación a las necesidades de los alumnos y a los contenidos del plan de estudios. Es evidente que el aprendizaje de modelos puede estimularse de manera relevante a través de esta modalidad. Algunos autores ven en ella efectos positivos al considerar que el futuro educador accede al conocimiento de estrategias eficaces de enseñanza (Jacobson y Spiro, 1995 y Yadav, 2008).

En la actualidad se considera interesante otra modalidad, consistente en la utilización de secuencias grabadas por compañeros de los educadores en formación. Ello permite sobrepasar la contraposición expertos/noveles y ofrecer a los educadores en formación grabaciones de sus compañeros más próximas a sus preocupaciones. Leblanc (2009) ha puesto de relieve los importantes efectos de vídeos de compañeros, que hacen que los profesores en formación salgan de su aislamiento, observen cómo se enfrentan a problemas similares a los suyos y acepten con más facilidad modificar su propia práctica profesional tras observar y discutir nuevas estrategias docentes.

La observación de vídeos grabados por expertos o por compañeros facilita el desarrollo de un proceso de reflexión inductivo en el que, siguiendo el modelo propuesto por Kölb (1984), en un primer momento el futuro educador observa la experiencia que se le presenta. A continuación la analiza utilizando para ello sus propios conocimientos pedagógicos y didácticos, generales y específicos relativos al tema observado. A este primer análisis seguirá otra fase de “análisis ampliado”, más profundo, para el que el maestro en formación se habría informado y habría recibido apoyo, orientaciones por parte de su tutor o supervisor. Finalmente, este análisis más profundo deberá dar lugar a que el profesional en formación proponga diversas formas de enriquecimiento o mejora de la experiencia observada y analizada.

La utilización de vídeos grabados por compañeros presenta las ventajas pedagógicas propias del aprendizaje cooperativo y tutorial, en el que se da una enriquecedora proximidad de contextos, capacidades y motivaciones que permite el desarrollo de una estimulación horizontal del aprendizaje con fundamento en la teoría de Vigotski sobre aprendizaje en zona de desarrollo próximo.

#### **4. Vídeos grabados por los propios docentes en formación**

La grabación y análisis de vídeos por los propios maestros en formación constituye otra modalidad, como un tercer paso natural desde la utilización de vídeos grabados por expertos y la

posterior utilización de vídeos grabados por compañeros. En este sentido se pueden citar los trabajos de Koc (2011), que apoyándose en la teoría del constructivismo social de Vigotsky, ha propuesto un proceso de intervención en el que implica a alumnos de profesorado en un juego de roles para la elaboración, realización y análisis de secuencias de enseñanza. Concretamente, dicho proceso se compone de las siguientes etapas:

- Constitución de grupos de profesores en formación (3 o 4).
- Identificación de un tema de enseñanza que desarrollarán en forma de juego de rol.
- Grabación con atribución de roles de profesor y alumnos.
- Montaje del vídeo/soporte del análisis mediante la selección de secuencias significativas.
- Análisis colectivo de las secuencias registradas.
- Presentación a otros profesores en formación, discusión colectiva y realización de una reflexión personal.

Ahora bien, es posible una forma más activa y con mayor proyección en la realidad en la utilización del vídeo por los educadores en formación. En concreto, se pueden utilizar contextos reales de enseñanza/aprendizaje, con alumnos reales y no sustituidos por profesores en formación. En este caso se propone un proceso de trabajo con las siguientes fases:

- Diseño, grabación y análisis de secuencias didácticas por profesores en formación:
  - Constitución de equipos formados por futuros educadores.
  - Elaboración por cada equipo de un proyecto de secuencia didáctica.
  - Grabación de dicha secuencia en un centro educativo con los alumnos y el profesor del mismo o bien sustituyendo a este por un miembro del equipo que diseñó la secuencia.
  - Realización de un primer análisis de la secuencia grabada por el equipo que se encargó de su realización.
- Análisis y reflexión sobre la secuencia grabada en un contexto de seminario como trabajo grupal cooperativo (clases interactivas).

Cada equipo contextualiza y explica las características de su trabajo. El grupo de seminario observa la secuencia y con apoyo del profesor supervisor analiza sus características. En este análisis puede utilizar un marco de orientaciones que se ha de adaptar a las características de la secuencia (nivel de enseñanza, contenido, características de los alumnos...) y que en términos generales puede estar constituido por categorías como las siguientes:

- Contextualización física, organizativa y personal. Por ejemplo, extensión, luminosidad, decoración, accesibilidad y movilidad en el aula; distribución de muebles según

diversas formas de trabajo (individual, en equipo, grupal...); características personales relativas a número de alumnos y profesores/as, características en cuanto a edad, necesidades de apoyo educativo, etc.

- Microsecuencias dentro de la secuencia general.
- Determinación de segmentos de actividad y de transición de acuerdo con diferentes criterios como forma de agrupamiento, tipo de actividades y de contenidos sobre los que se trabaja, recursos que se utilizan, etc.
- Actuación del profesor titular o miembro del equipo. En este caso se pueden tomar en consideración dimensiones como la atención grupal e individual a sus alumnos, el uso de lenguajes (verbal, no verbal...), la utilización de técnicas y recursos, etc.
- Aprendizajes realizados por los alumnos, con especial atención a su motivación a través de su integración en las tareas y a la comprensión de las mismas, así como a la ejercitación de habilidades diversas.

La realización de una práctica de estas características constituye una actividad considerablemente compleja en la que se pueden identificar dimensiones organizativas, técnicas y pedagógicas. Es necesaria una cuidadosa preparación de espacios, recursos y tiempos. El equipo, con el apoyo del profesor supervisor ha de elegir el tipo de secuencia a grabar, ha de realizar el diseño de la misma con previsión de los objetivos que se pretenden, de los contenidos sobre los que se va a trabajar, de la metodología, técnicas y actividades a utilizar, de los recursos más apropiados, formas de evaluación... El equipo ha de decidir sobre el centro escolar, el nivel, el área curricular. Se han de decidir por la grabación a un docente profesional, en cuyo caso se han de asegurar su colaboración o si deciden actuar ellos mismos como docentes, han de preparar esta actuación.

La dimensión más puramente técnica de la actividad puede venir facilitada por profesionales de los Centros de profesores y recursos, con experiencia en este tipo de trabajos. Es preciso contar con los posibles efectos de sensibilización en los alumnos ante la presencia de personas y recursos extraños a la actividad cotidiana. Parece recomendable respetar el desarrollo natural de la secuencia sin proceder a un montaje posterior de la misma que no sea puramente técnico. En su dimensión didáctica, la existencia de posibles dificultades, problemas, errores hace más real el documento y contribuye a un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y el aprendizaje.

En el análisis de la secuencia tanto por el equipo que la realizó como por el grupo en clases interactivas será necesario o bien elaborar un esquema apropiado o bien adaptar uno general como el propuesto, a las características específicas del nivel de alumnos, del área curricular, etc.

Podemos fácilmente considerar que el ejercicio de reflexión y coordinación entre teoría y práctica que realizan los docentes en formación a través de todo el proceso descrito es



considerablemente intenso. En efecto, toman como punto de partida u origen el conjunto de conocimientos y motivaciones que poseen sobre la enseñanza. Estos conocimientos, correspondientes a las diversas áreas de su plan de estudios, los han de adaptar a una situación de trabajo (elección de secuencia, diseño de la misma). En tercer lugar se produce la intervención docente propiamente dicha (desarrollo de la secuencia y grabación de la misma). A continuación tiene lugar un proceso de reflexión sobre toda la actividad previa y finalmente, como consecuencia de esta reflexión los futuros docentes estarán en condiciones de mejorar y ampliar su conocimiento teórico inicial, así como de mejorar su comprensión de la realidad práctica. Se trata pues, de un ciclo de pensamiento reflexivo como el descrito por Shulman (1987), que presenta al tiempo características propias del modelo de Bernstein (1993), en cuanto a consideración del contexto y de los rasgos del profesor.

A lo largo de todo el ciclo de trabajo en equipo y en seminario, el profesor supervisor puede desempeñar un destacado papel:

- Orientando al equipo en la selección del tema y en la realización del diseño de secuencia a grabar, así como en el análisis posterior de la misma.
- Orientando al grupo/seminario en la observación y análisis de dicha secuencia a través del aporte conceptual y la “iluminación” de campos de análisis.

Las clases interactivas de seminario se convierten así en contextos de trabajo grupal cooperativo en los que los futuros maestros cuentan en sus iniciativas y trabajos con el apoyo dinamizador del supervisor y ocasionalmente también, con el de maestros tutores que, como profesionales experimentados actúan como catalizadores del conocimiento de los nuevos profesores.

## **5. Conclusiones**

La reforma de los planes de estudio de futuros maestros en función de la convergencia con el EEES, incide en la necesidad del desarrollo de competencias profesionales, lo que a su vez exige una mayor vinculación entre aprendizajes teóricos y prácticos.

Las clases interactivas, consideradas como seminarios para el trabajo grupal cooperativo pueden constituir el contexto apropiado para el desarrollo de aprendizajes relativos a técnicas para la recogida de datos sobre la enseñanza y el aprendizaje como la observación sistemática y naturalista, la entrevista semiestructurada y el relato autobiográfico.

También en el contexto de las clases interactivas es posible la realización de aprendizajes sobre la docencia mediante la utilización de grabaciones en vídeo. El futuro maestro puede realizar valiosos aprendizajes a través de la observación de secuencias didácticas grabadas por profesionales expertos. Otra forma de aprendizaje de relevante interés puede ser el que se deriva

de la utilización de secuencias grabadas por otros maestros en formación, dada la proximidad de objetivos, contenidos, capacidades y motivaciones.

Ahora bien, la modalidad de uso del vídeo en la que se dinamizan mayores aprendizajes es aquella en la que los mismos educadores en formación lo realizan en equipo y lo observan y analizan con posterioridad. En esta modalidad están presentes múltiples tareas profesionales que se vinculan con el diseño de secuencias, su desarrollo y grabación en contextos reales y el posterior análisis y reflexión sobre las mismas tanto en equipo como en el contexto de la clase interactiva. El apoyo de los profesores tutor y supervisor, así como de los propios compañeros constituye un factor relevante en el enriquecimiento de su aprendizaje profesional.

## Referencias

- BERNSTEIN, A. Y SPARKS-LARGER, M. (1993): "A conceptual framework to guide the development of teacher reflection on decision making", *Journal of Teacher Education*, 44 (1): 45-54.
- CLANDININ, J. (2007): *Handboock of narrative inquiri: mapping a methodology*. California: Sage Publications.
- COMISIÓN EUROPEA: Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo de 3 de agosto de 2007, "Mejorar la calidad de la formación del profesorado", (en línea) [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/cl](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/cl) (consulta 1 junio 2013).
- GAUDIN, C. Y CHALIES, S. (2012): "L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices", *Revue Française de Pedagogie*, 178: 115-130.
- HARGREAVES, A. (2003): *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorroutu.
- HUBERMAN, H. (1989): "Les phases de la carriere enseignante", *Revue Française de Pedagogie*, 86: 5-16.
- JACOBSON, M. Y SPIRO, R. (1995): "Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation", *Journal of Educational Computing Research*, 12: 4-12.
- KÖLB, D. A. (1984): *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Chiffs. New Jersey: Prentice Hall.
- ROSALES, C. (2012): *El pensamiento de profesores y alumnos. Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Santiago: Andavira.
- SHERIN, M. (2004): "New perspectivas on the role of video in teacher education", en J. BROPHY (dir.) *Using video in teacher education*. Oxfon: Elsevier.
- SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new Reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-23.
- YADAV, A. (2008): "What works for them? Preservice teacher's perceptions of their learning from video cases", *Action in Teacher Education*, 29 (4): 27-38.

# Transferencia de competencias en la asignatura TIC aplicadas a la educación: de la formación inicial de maestros a las aulas de educación primaria

Sara García Sastre, saragar@pdg.uva.es

Sara Villagrà Sobrino

Iván M. Jorrín Abellán

*Universidad de Valladolid*

## RESUMEN

Las competencias juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las propuestas del EEES. De esta manera, los nuevos escenarios educativos demandan espacios para la reflexión, la crítica, la transferencia y la aplicación de contenidos a las necesidades emergentes de la sociedad del conocimiento. Como consecuencia de los procesos de cambio, emergen nuevas formas de entender la formación de maestros y de aprender por parte del alumnado con y sobre TIC. De este modo, en este artículo presentamos una investigación desarrollada en la Facultad de Educación y trabajo social de la Universidad de Valladolid (UVa) que pretende analizar el impacto que produce la asignatura *TIC aplicadas a la educación* tanto en la formación inicial del alumnado como en la transferencia que de los aprendizajes realizados hacen a la práctica real, como alumnado en prácticas en educación primaria y como docentes en activo. Para ello, proponemos dos estudios de caso realizados durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13.

## ABSTRACT

Competences play a mayor role in the understanding of teaching and learning processes within the EHEA. Thus, current higher educational scenarios require spaces for reflection, criticism, and the transference of contents among the learning situations provided and demanded by our current society. As a result of the changes promoted by the Bologna reform, new ways of understanding teachers initial training in the field of Information and Communication Technologies (ICT) are emerging. In this article we elaborate on the results of an inquiry process developed at the College of Education and Social Work, University of Valladolid (UVa), to analyze the impact of a course on ICT to preservice teachers in students initial training. The research is focused in the way students transfer ICT competences acquired in the

course to other courses in their minor, as well as in the transfer they make to real schools during their student-teacher practices. To do so we have developed two case studies spanning from 2011 to 2013.

**Palabras clave:** comunidad docente, competencias TIC, innovación, aprendizaje colaborativo, transferencia.

## 1. Introducción y descripción de la investigación

La coordinación docente constituye una necesidad para la promoción de la calidad de la enseñanza en educación superior. Son varios los autores que destacan que este ejercicio de indagación compartida e implicación docente, constituye el motor de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en marcha en las titulaciones de educación superior (García y Canabal, 2012; Rué y Lodeiro, 2010; Santos Guerra, 2010).

Dentro de este escenario las nuevas metodologías, derivadas entre otras de la reforma educativa propuesta por la convergencia con el EEES, se centran en el aprendizaje, tratando de ayudar al alumnado a aprender de manera autónoma; buscando y construyendo el conocimiento mediante la realización de actividades críticas que en ocasiones son apoyadas por el uso de herramientas tecnológicas. Un aspecto relevante de este proceso lo encontramos en la variación del rol del profesor que cambia al pasar de poseedor del conocimiento a facilitador de aprendizajes (Salinas, 2004).

La investigación que presentamos tiene un triple objeto. En primer lugar profundizar en la forma en que el alumnado adquiere las competencias propias de la asignatura de *Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación (TIC)*, en la Facultad de Educación y trabajo social de la Universidad de Valladolid; en segundo lugar, el de analizar el proceso de transferencia de las mismas a otras asignaturas de la titulación; y en tercer lugar, analizar si el alumnado de la asignatura *TIC* transfiere lo aprendido a su prácticum en distintos centros educativos de educación infantil y primaria.

Esta investigación ha surgido de la necesidad de un grupo de docentes por reflexionar sobre su práctica en el marco de la asignatura *TIC* en la Universidad de Valladolid. Estos docentes constituyen desde el año 1995 una comunidad de práctica estable y comprometida que apuesta por las buenas prácticas que vienen realizando a través de diversas innovaciones en torno al diseño<sup>15</sup> metodológico y tecnológico ofrecido en la asignatura mencionada anteriormente (Anguita *et al.*, 2009). De esta manera en la asignatura *TIC* los procesos colaborativos, reflexivos e innovadores han tenido una importancia central.

---

<sup>15</sup>El diseño teórico-metodológico de la asignatura en la actualidad puede consultarse en: <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/40472.pdf>.

En la actualidad, la asignatura está diseñada sobre los principios del aprendizaje por indagación o Inquiry-Based Learning (IBL) (Bruce, 2000) y pretende que el alumnado adquiera conocimientos y desarrolle nuevas competencias en un contexto de aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, Eurelings y Hakkarainen, 2001). Por una parte, el aprendizaje en ambientes colaborativos, busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes en el momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada persona responsable de su propio aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje por indagación, es la esencia del trabajo que contribuye a involucrar al alumnado en una situación o problema para que desde sus conocimientos y experiencias previas aporte posibles soluciones (Anguita *et al.*, 2009).

Por ello, la formación que tratamos de ofrecer a los futuros maestros en la asignatura, hace que se produzcan situaciones de aula en las que se fomenta que el alumnado adquiera habilidades necesarias para trabajar en entornos de aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (Computer Supported Collaborative Learning, CSCL, por sus siglas en inglés)

Desde estos planteamientos presentamos la importancia que tiene para nosotros analizar la manera en que el alumnado de *TIC* adquiere las competencias generales y específicas planteadas en la asignatura y hasta qué punto estas juegan un papel relevante en la futura práctica docente de los maestros. Este es un elemento significativo a tener en cuenta dada su relevancia en la reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el EEES (Yániz, 2008; Mateo Andrés, 2012).

A continuación, abordaremos la metodología empleada para esta investigación, así como las técnicas utilizadas para la recogida, el análisis y la interpretación de los datos. En la tercera y última sección aportaremos algunos de los principales resultados y conclusiones que han emergido hasta el momento de este proceso.

## **2. Métodos y metodología**

Para afrontar el proceso de investigación nos hemos apoyado en una aproximación interpretativa de la investigación social centrada en el uso de métodos mixtos (Greene, Caracelli y Graham, 1989), donde el estudio de casos (Stake, 1995) juega un papel preeminente. Esta combinación metodológica nos ha permitido comprender las complejidades que se dan en la realidad educativa desde el análisis en profundidad de situaciones concretas.

De esta manera, se han desarrollado dos estudios de caso intrínsecos (Stake 1995: 16) durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 ya que los entendemos desde su particularidad y su singularidad, y nuestro interés versa en profundizar en lo que en ellos acontece.

A través del primero, hemos analizado si el alumnado del Grado de Educación primaria (FEyTS-UVa) transfiere (o no) las competencias de la asignatura *TIC* a otras asignaturas del

Grado. En el segundo caso, la tensión ha estado centrada en si el análisis del modelo teórico-metodológico de la asignatura facilita que el alumnado en prácticas transfiera las competencias definidas en la guía de la asignatura, en 4 centros educativos de la provincia de Valladolid.

Las figuras 1 y 2 muestran sendas representaciones gráficas de los casos que nos permitirán definirlos pormenorizadamente.

El primer caso (véase figura 1) se ha desarrollado en el contexto de la Facultad de Educación y trabajo social (UVa). La tensión principal en la que hemos centrado nuestra atención es si transfiere el alumnado de la asignatura *TIC* las competencias que ha adquirido a otra/s asignatura/s del Grado de Educación primaria. Y de qué manera.

En este sentido pretendemos indagar hasta qué punto el alumnado que ha cursado la asignatura de *TIC* ha adquirido determinadas competencias generales y específicas que pueden ser, o no, transferibles a otras asignaturas existentes en el Grado.

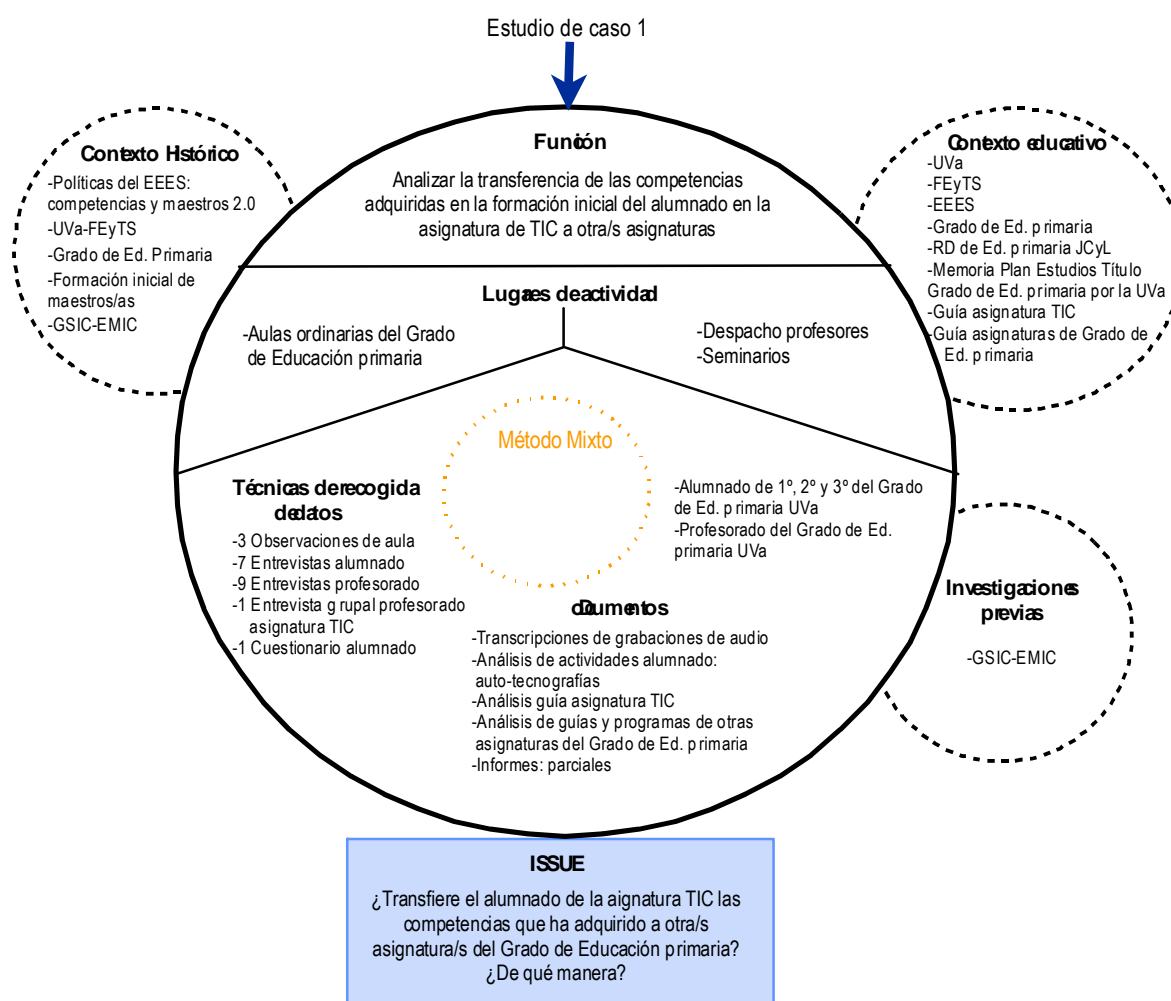
A través de este análisis, hemos establecido conclusiones sobre el impacto educativo que tiene para el alumnado el paso por esta asignatura en su formación inicial como maestro.

Para llegar a las conclusiones que mostramos en el siguiente apartado hemos recogido y analizado información sobre el *background* y formación inicial del alumnado.

El *background* y formación del alumnado nos ha permitido centrar nuestro análisis en la trayectoria personal y en el historial formativo del alumnado participante acerca del uso y la relación con las TIC, a saber: cuándo comenzaron a usarlas, qué utilizaban. En cuanto a su etapa escolar, hemos incidido en el uso que de las TIC ha hecho nuestro alumnado tanto en primaria como en secundaria. De este modo, hemos recogido información acerca de la formación que ha adquirido el alumnado en *TIC*, previamente a su llegada a la universidad: alguna experiencia familiar que le haya influido, cursos realizados, actividades desarrolladas, etc.

Por otro lado, hemos indagado en la formación inicial de nuestro alumnado, analizando por ejemplo, la manera en que ha alcanzado los conocimientos necesarios para poder adquirir las competencias generales y específicas en TIC requeridas en la asignatura por el título oficial de Maestro en Educación primaria. Además, hemos extraído evidencias de cómo el alumnado adquiere las competencias propias de la asignatura y en cuáles presenta más problemas. Para ello hemos centrado nuestra atención en analizar cómo las ha desarrollado y si las ha transferido a otras asignaturas del grado a lo largo del proceso de formación inicial, dependiendo del tipo de actividades realizadas, las herramientas empleadas, etc.

**Figura 1. Estructura del estudio de caso 1**



Fuente: elaboración propia.

Respecto al segundo de los dos estudios de caso, se ha desarrollado en los colegios CEIP Ana de Austria (Cigales), CEIP Gonzalo de Córdoba, Apostolado del Sagrado Corazón y Santa Teresa de Jesús los cuatro en la ciudad de Valladolid. Estos colegios han sido seleccionados porque 4 alumnos-informantes, que han cursado en este año académico (2012-13) 4.º del Grado de Educación primaria, han realizado el prácticum en estos centros. Además el alumnado de 4.º curso forma parte de la primera promoción de egresados que han cursado la asignatura *TIC* conforme a las directrices del EEES. Asimismo, otra informante es una docente en activo que a su vez era alumna en 2.º del Grado de Educación primaria.

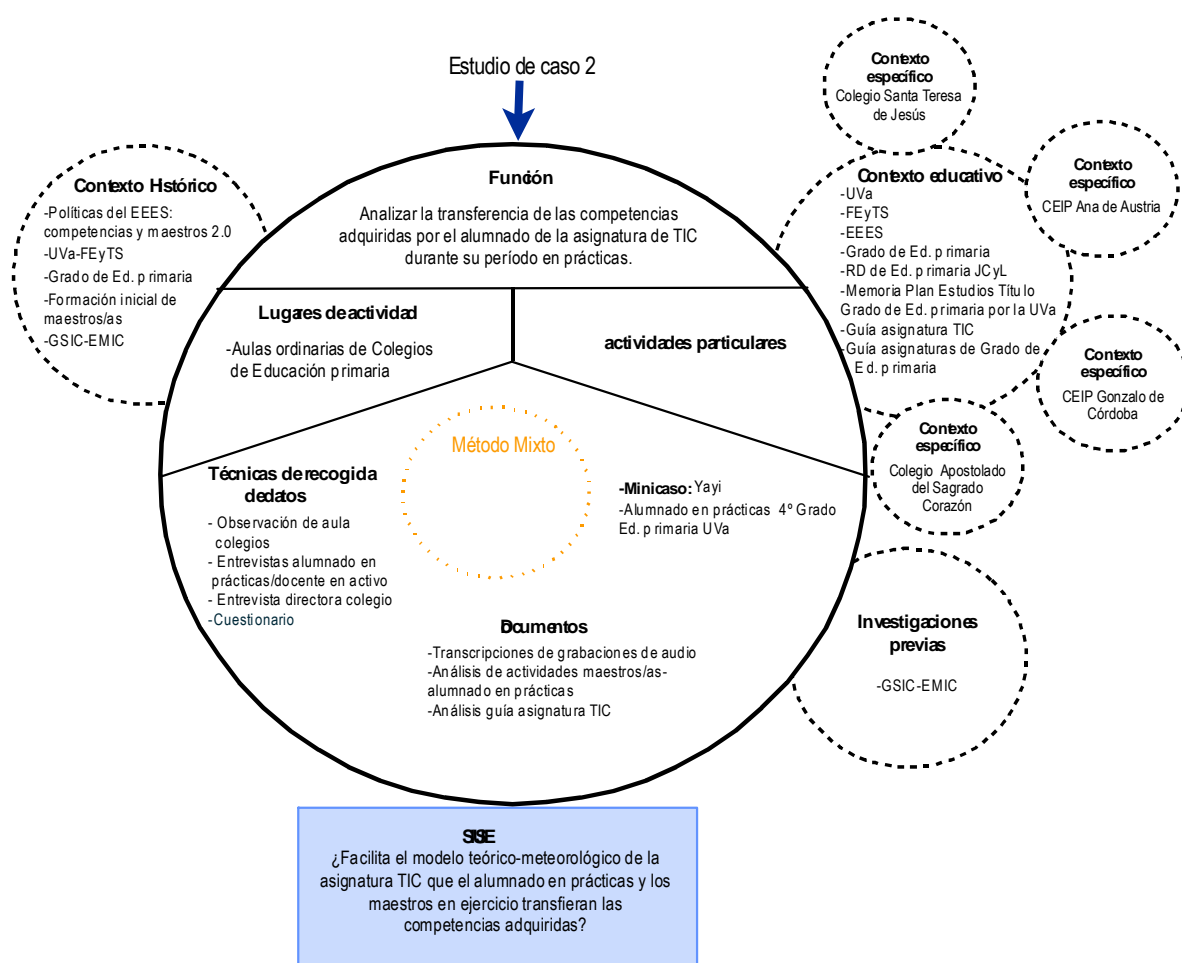
Tal y como refleja la figura 2, hemos definido la tensión del segundo caso como “¿Facilita el modelo teórico-metodológico de la asignatura *TIC* que el alumnado en prácticas y los maestros en ejercicio transfieran las competencias adquiridas?”.

Esta tensión nos permite indagar en el proceso de transferencia de las competencias adquiridas en la asignatura a los contextos reales en los que nuestro alumnado realiza sus prácticas.

Al igual que en el estudio anterior, hemos recogido y analizado información sobre diferentes aspectos que detallamos a continuación: el *background* del alumnado en prácticas y la docente en activo. Para ello, hemos centrado nuestro interés en conocer cuáles son sus creencias docentes y formación previa en TIC. Respecto a las prácticas docentes, hemos analizado qué se hace en los colegios donde el alumnado ha estado de prácticas así como en el centro donde trabaja nuestra docente en activo. A su vez, se han recogido y analizado diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje que tanto el alumnado en prácticas como la docente en activo han desarrollado a través del uso y apoyo de las TIC.

En último lugar, respecto a la trayectoria de los centros educativos y su relación con las TIC, se han analizado sus características particulares.

**Figura 2. Estructura del estudio de caso 2**



Fuente: elaboración propia.



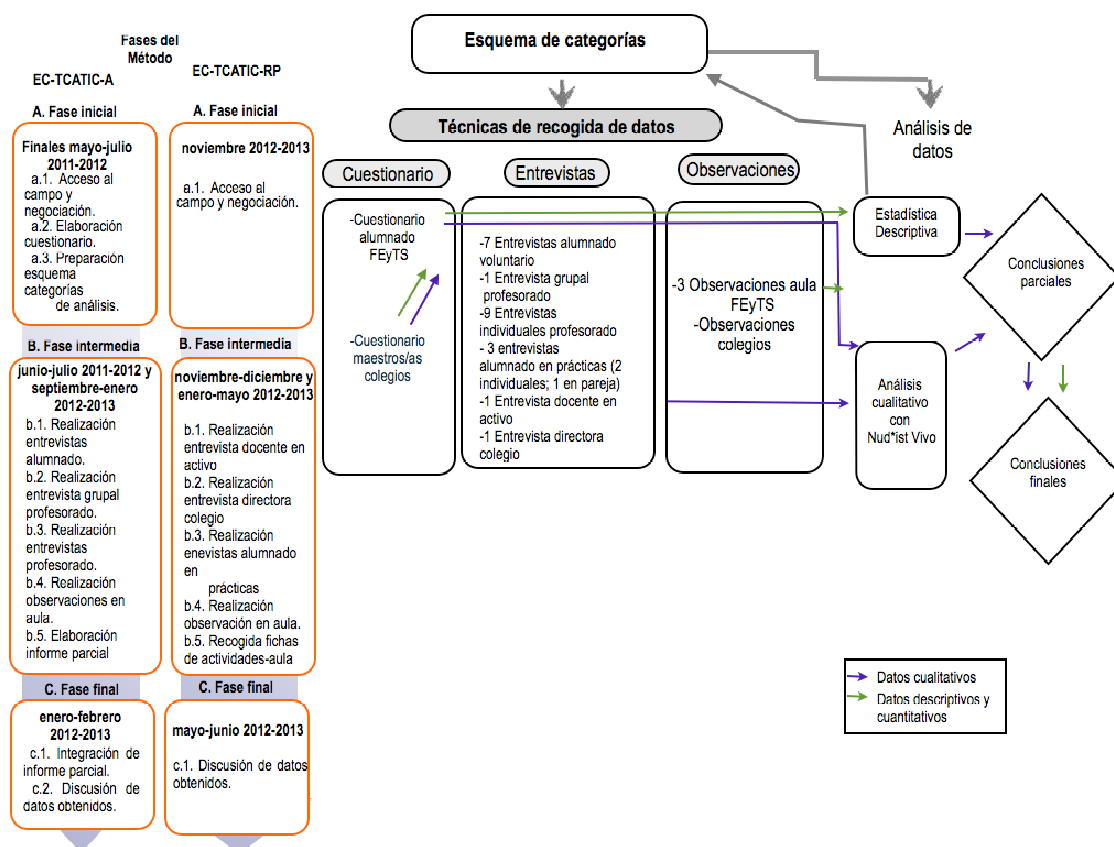
Una vez definidos los dos casos, exponemos la metodología de recogida, análisis e interpretación de datos utilizada.

El proceso de análisis e interpretación de los datos se ha realizado siguiendo un modelo mixto de concurrencia anidada (Greene *et al.*, 1989; Creswell y Plano Clark, 2010) (véase figura 3). Las técnicas de recogida de datos empleadas han sido las siguientes:

- 22 entrevistas.
- 15 observaciones.
- 2 cuestionarios.

Además de estas técnicas, también hemos recogido datos a través del análisis de diversos documentos.

**Figura 3. Modelo mixto de concurrencia anidada**



Fuente: elaboración propia.

Una vez presentados los dos casos y el método de recogida, análisis e interpretación de los datos, a continuación exponemos algunos de los resultados así como las principales conclusiones que hemos obtenido en la investigación que hemos llevado a cabo.

### 3. Resultados y conclusiones

En este último apartado, mostramos algunas evidencias obtenidas hasta el momento que nos están permitiendo arrojar luz sobre las tensiones que guían los dos estudios de caso propuestos.

En cuanto al caso 1, sobre la adquisición de competencias generales y específicas<sup>16</sup> y su transferencia a otras asignaturas del grado, exponemos algunos de los resultados obtenidos.

El alumnado dice estar de acuerdo con haber adquirido las competencias generales 1, 2 y 4 de la asignatura *TIC*.

(1) Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje (32/54 alumnos); (2) Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos (31/54 alumnos), y (4) Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje (32/54 alumnos).

El alumnado afirma no estar seguro de haber adquirido las competencias generales 5 y 6.

(5) Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa (16/54 alumnos), y (6) Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa (14/54 alumnos).

Tal y como muestran los siguientes extractos de las entrevistas individuales realizadas (junio-julio 2012) a siete alumnos de la asignatura, estos identifican que transfieren algunas de las competencias específicas a otras asignaturas del grado. Tanto el profesorado de otras asignaturas (*Métodos de investigación e innovación, Currículo y sistema educativo, Organización y planificación escolar, Potencial educativo de lo corporal*) como el alumnado, han usado las herramientas utilizadas en TIC para las actividades. Siendo las herramientas más utilizadas: plataforma Moodle, Text2mindmap, presentaciones (PowerPoint), wiki y creación de vídeo, etc. Tal y como se desprenden de los siguientes extractos:

Ante las preguntas realizadas al alumnado sobre si habían transferido competencias específicas en TIC a otras asignaturas y de qué manera, así como sobre si usaban herramientas aprendidas en TIC en otras asignaturas, el alumnado del Grado de Primaria responde lo siguiente (entrevistas individuales alumnado TIC. Junio-julio 2012. Curso 2011-12):

a) Conocer y aplicar en las aulas las TIC.

---

<sup>16</sup>Las competencias generales (1, 2, 3...) y específicas (a, b, c...) de la asignatura *TIC aplicadas a la Educación* recogidas (véase documento en <https://dl.dropboxusercontent.com/u/26150306/Competencias%20generales%20y%20espec%C3%ADficas%20de%20asignatura%20TIC.pdf>) de la Memoria del Título de Maestro en Grado de Educación primaria.

Alumno 4: [En relación a la asignatura de 2.º curso *Métodos de investigación e innovación*] “hemos utilizado Jaycut (editor de vídeo on-line), y también hemos creado una página web.”

Alumno 5: [En relación a la asignatura de 1.º curso *Currículo y sistema educativo*] “yo creo que sí, porque ahí tuvimos que hacer una unidad didáctica y metimos de eso, de hecho yo creo que utilizamos hasta la wiki, metimos hasta el enlace para mostrar como actividad, la Wiki que hicimos en *TIC* y eso...”

f) Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.

Alumno 5: [En relación a la asignatura de 1.º curso *Organización y planificación escolar*] “sí usamos el moodle, es como hacíamos todos los trabajos, los subíamos y todo eso...”

Alumna 7: [En relación a la asignatura de 3.º curso *Potencial educativo de lo corporal*] “con moodle sí que hemos interactuado (...) En el trabajo final que hemos realizado y con muchas presentaciones realizadas, pero a veces también hemos utilizado el powerpoint. Pero primero se lo presentábamos a los compañeros en clase y luego se subía a la plataforma el trabajo para que todos pudieran disponer de todas las presentaciones.”

Alumna 3: [En relación a la asignatura de 1.º curso *Currículo y sistema educativo*] “moodle sí, pues para ver notas, subir trabajos...”

Además, el profesorado de algunas de las asignaturas del Grado de Educación primaria, en ciertas actividades planteadas, aprecia también la transferencia de algunas de las competencias específicas que el alumnado parece adquirir en la asignatura *TIC*.

Las competencias específicas mencionadas a continuación, son las que el alumnado parece adquirir en algunas de las asignaturas de Grado de Educación primaria (*Potencial educativo de lo corporal, Métodos de investigación e innovación en educación y Fundamentos de educación plástica y visual*).

El profesor 6 indica las siguientes:

a) Conocer y aplicar en las aulas las TIC.

f) Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las TIC proponen.

Profesor 6: “estamos utilizando mucho vídeo filtrado, estimular esa capacidad, yo les facilito cosas que yo he filtrado, que conozco que creo que son interesantes,...en el moodle, utilizo fundamentalmente foros, y me comunico dándoles información de cuestiones relacionadas con la asignatura [...]. Luego también suben las tareas que hacen tanto grupales como individuales. Antes utilizaba el repositorio Synergeia, este año he decidido no duplicar [...] ahí estaría bien matizar [...] y uno de los límites es que la información por lo menos en modele, no sé cómo hacerlo, lo que alguien sube lo tengo que compartir, entonces lo que hago es que me lo envían todos a mí lo junto, lo comprimo y ahí está la información de todo el mundo, un poco engorroso pero es la forma de utilizarlo.”

(Entrevista profesor de asignatura *Potencial educativo de lo corporal*. 3.<sup>er</sup> curso. Curso 2012-13.)

El profesor 9 indica:

- a) Conocer y aplicar en las aulas las TIC.
- c) Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.

Profesor 9: “ellos elegían el tema y hacíamos como una pequeña investigación, simulábamos el proceso de la investigación, de una manera teórica y lo simulábamos sobre un tema y luego lo ponían en práctica dentro de lo que se podía, 2.º curso [...] hacían sus búsquedas bibliográficas, hasta donde llegaban, aplicaban un formulario, incluso tenía alguna pequeña muestra [...] hacían algún gráfico, algunas estadísticas [...] luego les pedía hacer esto dentro de googledocs y les decía: os va a hacer las estadísticas más básicas, la desviación, la media...y lo hacían con ‘4 datos’, tampoco puedes decirles [...] si están creando un formulario yo les decía pues hacerlo entre compañeros, con otro grupo, utilizarlo de muestra...”. (Entrevista profesor de asignatura *Métodos de investigación e innovación en educación*. 2.º curso. Curso 2012-13.)

El profesor 4 indica:

- a) Conocer y aplicar en las aulas las TIC.
- g) Ser capaz de utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

Profesor 4: “actividades creativas. Utilizan desde programas de dibujo, de fotografía, de edición de vídeo, de conversión de imágenes, programas de edición de sonido...”. (Entrevista profesor de asignatura de *Fundamentos de educación plástica y visual*. 2.º curso. Curso 2012-13.)

Asimismo, el profesorado y el alumnado de *TIC* consideran que las actividades planteadas en la asignatura han ayudado al alumnado a adquirir otros aprendizajes como son las relativas a:

- Argumentar y tener criterio frente a un tema. Tomar decisiones, liderazgo.
- Trabajar colaborativamente.
- Ser capaz de expresar ideas, resumirlas...
- Estar motivados y ser creativos.

Este hecho también lo evidencian los argumentos que nos dieron tanto el profesorado como el alumnado de la asignatura:

Alumna 6: [ante la pregunta qué otras cuestiones has aprendido en TIC]. “Motivación, la creatividad, todas esas cosas que forman parte de tener un espíritu más crítico”. (Entrevistas individuales alumnado. Curso 2011-12.)

Alumno 5: “el trabajo en grupo, que eso no lo habíamos visto prácticamente... aquí no, sobre todo ese tipo de cosas, tienes que hacer y rehacer sobre lo que hacen los demás, eso está bien...y el organizar”. (Entrevistas individuales alumnado. Curso 2011-12.)

Profesora: [ante la pregunta qué otras cuestiones consideras que se aprenden en TIC]. “*Creo que también la capacidad de hacer críticas constructivas a los compañeros [...]. Y además la creatividad...*”. Entrevista grupal profesorado TIC. Curso 2011-12.)

Profesor: “yo también he descubierto otra cosa y es la *capacidad de expresarse* que no la traen muy desarrollada, intentar  *sintetizar...*”. (Entrevista grupal profesorado TIC. Curso 2011-12.)

Los aspectos discutidos, mostrados hasta el momento pueden relacionarse de manera directa con las siguientes competencias generales: 2 (ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos), 3 (ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos) y 6 (ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa).

Asimismo, el alumnado de TIC manifiesta que a través de algunas actividades como la auto-tecnografía (Correa, Jiménez y Gutiérrez, 2011) que realizan como primera actividad práctica de la asignatura donde el alumnado va elaborando fragmentos significativos de su vida con las TIC, acompañándolos de música que evoca sus recuerdos, les ayuda a reflexionar sobre el sentido educativo de las TIC en sus vidas y además les permite poner en juego procesos creativos que suponen una motivación añadida, aspectos que se vinculan a la competencia general 6 (Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa). Podemos ver un ejemplo en el siguiente enlace: <http://www.youtube.be/GR1Lq11GnUY>. Auto-tecnografía alumno. 1.º Grado Educación primaria. Curso 2012-13.

En lo que concierne al caso 2, sobre la transferencia de competencias generales y específicas de TIC del alumnado en prácticas en centros educativos de educación primaria, las evidencias obtenidas hasta el momento indican que el alumnado hace un uso de las TIC existentes en los centros educativos que va más allá de lo meramente instrumental.

Un ejemplo de ello lo encontramos en la unidad didáctica diseñada por uno de nuestros alumnos en prácticas para trabajar aspectos de orientación en educación física en 5.º de educación primaria. El diseño educativo incorpora el uso de realidad aumentada, en combinación con otras tecnologías como tabletas, pizarras digitales interactivas y plataformas de aprendizaje como MediaWiki.

El alumnado trabaja en sus croquis del aula. Para hacerlo emplean el Ipad y una aplicación de pizarra digital que les permite dibujar. Esta se encuentra integrada en la wiki configurada para esta experiencia.

11:04 B muestra un croquis en la PDI y lo captura para luego poder dibujar encima.

11:09 B improvisa. Llama a todo un grupo para corregir en pequeño grupo. Les explica, proyectando su croquis en la PDI los errores que han tenido, lo que está bien, etc. Tras explicarles cómo se representarían las cosas les pide que modifiquen su croquis. (1.<sup>a</sup> observación 25-4-2013. B. Alumno en prácticas. 4.º de primaria. E.F. Curso 2012-13.)

10:10 B. dice a los niños que se acerquen, y explica en gran grupo el funcionamiento de Junaio. Los niños atienden con atención. Alguno se queja de que no ve. B. pregunta si lo entienden y dicen que sí. Les dicen que no toquen los controles de Junaio y que si los toquen nos llamen.

10:13 Se dividen en grupos, cada uno con su ipad, y juegan un poco con el ipad.

10:15 B. explica en cada grupo cómo se ve un marcador (baliza) con Junaio, y que lo vean desde un poco lejos, que se ve mejor. Mientras, ellos van rellenando con sus datos la hoja de postas que les ha dado en papel.

10:17 B. explica cómo loguearse si se salen de la aplicación por error. También explica qué pasa si le dan al botón “geo” y lo que tienen que hacer.

10:20 Salen todos en fila al patio.

10:19 Cada grupo sale al patio con un ipad 3G, una hoja de postas, el plano del cole con las balizas situadas y un bolígrafo.

10:14 B. da instrucciones concretas a cada grupo para que enfoquen los códigos QR desde lejos para ver las imágenes completas. (3.<sup>a</sup> observación 3-5-2013. B. Alumno en prácticas. 4.º de primaria. E.F. Curso 2012-13.)

A su vez, los maestros de los colegios que han acogido, acompañado y evaluado al alumnado durante su período de prácticas, valoran positivamente la transferencia de conocimientos de TIC y su evolución:

¿Cuál ha sido la evolución del alumno desde que inició las prácticas en este colegio hasta que las finalizó?

Maestra: “la evolución de B. ha sido satisfactoria. Desde su enorme trabajo en la unidad didáctica hasta la forma de transmitirlo a los alumnos. Estoy agradecida del empeño y trabajo dedicados en este centro”.

Maestro: “C. ha evolucionado muy satisfactoriamente. Comenzó el *Prácticum* muy insegura en cuanto al dominio de las TIC se refiere. Progresivamente fue usando todas las herramientas que estuvieron a su disposición desde el primer día. Ha mostrado mucho interés hacia esta materia. Al finalizar el *Prácticum* incluso creó sus propias actividades interactivas con las plantillas de Smart Notebook. Al ver que yo usaba mi iPad para dar

clase, en alguna sesión trajo el suyo como complemento, pudiéndolo conectar al proyector”. (Cuestionario maestros de colegios de alumnado en prácticas. Curso 2012-13.)

A pesar de lo innovador de las propuestas didácticas y tecnológicas una situación que ha de tenerse en cuenta son las infraestructuras con las que cuentan los centros, que muchas veces no son las más idóneas; como los problemas de red, PDIs obsoletas que dificultan la enseñanza con apoyo tecnológico...Tal y como puede observarse en el cuestionario realizado a los maestros tutores de prácticas de los centros: ante la pregunta ¿qué dificultades, problemas, situaciones complejas has visto en tu alumno de prácticas en la manera de transferir sus conocimientos TIC? Algunos maestros argumentan:

Maestra: “una de las dificultades principales tiene que ver fundamentalmente con el soporte de red que hay en los colegios. Muchas veces no se cuenta con la infraestructura de redes que funcionen correctamente. Por otro lado, creo que B. conocía muy bien el contenido que explicaba y lo hacía cercano a los alumnos”.

Maestro: “he tenido que familiarizarme con la conexión y puesta en marcha de la pizarra. Usamos portátiles que deben ser conectados y desconectados diariamente. La pizarra que hay en clase es Mimio y necesita ser calibrada constantemente. No es táctil, con lo que el uso del puntero dificulta el manejo de las aplicaciones”. (Cuestionario maestros de colegios de alumnado en prácticas. Curso 2012-13.)

Otra de las preguntas fue ¿consideras que las peculiaridades de tu centro educativo han condicionado el uso que de las TIC ha realizado tu alumno/a en prácticas? Una de las maestras comenta:

Maestra: “el principal problema del uso de las TIC ha sido precisamente la baja calidad de redes del colegio. Todo esto te puede condicionar mucho una sesión que tengas preparada; e incluso tener a veces que dejar de impartir ese contenido. Incluso hay que tener preparados otros contenidos por si esto sucede”. (Cuestionario maestros de colegios de alumnado en prácticas. Curso 2012-13.)

Otro ejemplo de uso de TIC más allá de lo meramente instrumental, lo mostramos en una unidad didáctica realizada por una alumna en prácticas en la asignatura de *Inglés* en 5.º de educación primaria, partiendo de las actividades desde un modelo de enseñanza con uso de PLE (Entorno personal de aprendizaje) (Adell y Castañeda, 2010) para enriquecer su propuesta de aula. Tal y como refleja la figura 4, la alumna creó un PLE en symbaloo, una aplicación web que permite crear escritorios virtuales individualizados, organizar y crear páginas en forma de bloques y compartirlo; con el objetivo de planificar las sesiones que conformaban la unidad didáctica que debía implementar en el centro.

**Figura 4. PLE de alumna en prácticas. 4.º de primaria. Inglés. Curso 2012-13**



Fuente: <http://www.symbaloo.com/shared/englishlesson-holidays>.

Además, en el colegio donde esta alumna ha realizado las prácticas (<http://www.colegioanadeaustria.es>), ha tenido acceso a la plataforma virtual de aprendizaje Moodle. Especialmente dentro de esta plataforma se ha servido del libro digital como aplicación web en las que se han desarrollado diversas actividades y propuestas educativas.

Tal y como muestran los siguientes extractos de una observación realizada, en este caso la alumna fomenta el aprendizaje colaborativo a través de la asignación de diferentes roles en la escritura conjunta de una página del libro digital sobre la temática: vacaciones de Semana Santa en inglés (*Eastern Holydays*).

La sesión es sobre las vacaciones, inicia su clase en inglés. De fondo en la PDI tiene su PLE.

Les pregunta S. sobre *Eastern Holidays*.

13:13 S. les pone un vídeo con una canción con los meses del año en inglés.

Summer holidays at school?- les habla de si las vacaciones son iguales en España que en Inglaterra.

S. desarrolla la mayor parte de la clase hablando en inglés.

Va diciendo mes a mes qué vacaciones hay relacionadas con Inglaterra y va preguntando a los niños diferencias y similitudes con España.

Les dice que van a hacer la task number 3. Para esta tarea utilizan los mini-portátiles. Tienen media hora para realizarla. S. explica la actividad. Cada alumno tiene que desempeñar un rol en su grupo. Un secretario que escriba, el portavoz (el que presente el



próximo día), el diseñador. Les pide realizar 3 diferencias y 3 similitudes entre España e Inglaterra que lo realicen en el libro virtual (del colegio).

Parece que en algunos grupos hay problemas con la red, S. está tratando de resolver el problema tecnológico en dos grupos. En un grupo les pregunta S. que si lo han cerrado bien...

S. ha solucionado el problema pero le reclaman de nuevo. Otro niño le dice que dónde, S. le dice que dé a escribir. (Observación 3-5-2013. S. Alumna en prácticas. 4.º de primaria. Inglés. Curso 2012-13.)

A pesar de que las evidencias obtenidas muestran usos y aplicaciones didácticas de las TIC que van acompañadas de diseños educativos ciertamente innovadores, un aspecto esencial que ha de tenerse en cuenta respecto a las implicaciones que tiene para la formación inicial de maestros en nuestra asignatura son las peculiaridades e infraestructuras con las que cuentan los centros educativos a los que accede nuestro alumnado.

Ante la pregunta: ¿consideras que las peculiaridades de tu centro educativo han condicionado el uso que de las TIC ha realizado tu alumno en prácticas? Una de las maestras comenta:

Maestra: “el principal problema del uso de las TIC ha sido precisamente la baja calidad de redes del colegio. Todo esto te puede condicionar mucho una sesión que tengas preparada; e incluso tener a veces que dejar de impartir ese contenido. Incluso hay que tener preparados otros contenidos por si esto sucede”. (Cuestionario maestros de colegios de alumnado en prácticas. Curso 2012-13.)

A modo de síntesis podemos afirmar que, en el caso 1:

- El alumnado de *TIC* identifica que las competencias generales adquiridas en la asignatura, tienen que ver principalmente con planificar, argumentar, justificar la toma de decisiones y trabajar de manera colaborativa con otros compañeros.
- Las competencias generales que menos perciben haber adquirido tienen que ver con la capacidad para interpretar datos y reflexionar sobre la praxis educativa durante la asignatura.
- El alumnado que ha cursado la asignatura *TIC* considera que ha transferido algunas de las competencias específicas de TIC a otras asignaturas del grado. Estos aspectos relacionados con el manejo instrumental de las TIC como apoyo a la realización de las actividades prácticas en la asignatura (por ejemplo: manejo de entornos virtuales de aprendizaje o VLEs, herramientas de edición de vídeo, herramientas para crear mapas conceptuales), son los que más afirman transmitir a otras asignaturas.
- A través de algunas de las actividades propuestas por profesorado de otras asignaturas del Grado de Primaria, podemos apreciar la transferencia de algunas competencias específicas. Tales como integrar actividades en VLEs, y de este modo utilizar los

nuevos procesos de formación que las TIC proponen (Moodle, Googledocs...) (competencia específica a); conocer y aplicar en las aulas las TIC (vídeos, buscadores...) (competencia específica f).

- El profesorado ha reflexionado sobre las actividades planteadas en la asignatura considerando que han ayudado al alumnado a adquirir aprendizajes que están vinculados a las competencias generales de TIC, como la toma y argumentación de decisiones, expresar ideas, resumirlas, trabajar colaborativamente, creatividad...
- Algunas actividades como la auto-tecnografía favorecen el desarrollo de la creatividad y motivación del alumnado, y la autoreflexión sobre el papel que juegan las TIC en la vida del alumnado y en la sociedad del conocimiento.

En cuanto a las conclusiones del caso 2, podemos afirmar que:

- Hemos evidenciado que el alumnado que ha cursado *TIC* y realiza sus prácticas en los centros escolares, hace un uso de los recursos TIC que se caracterizan por una combinación de las tecnologías que apoyan diseños educativos innovadores.
- El uso de realidad aumentada de apoyo a un diseño educativo innovador ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación física.
- El alumnado en prácticas que ha utilizado PLEs, entendido no solo como un recurso tecnológico (Adell y Castañeda, 2010) sino como base de aprendizaje, valora que les ha facilitado, favorecido y ayudado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y organización de actividades TIC.
- El alumnado en prácticas que ha utilizado el aprendizaje colaborativo en su práctica docente y ha asignado roles a su alumnado, ha promovido en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de habilidades individuales, como la autonomía de los estudiantes, y grupales, como el intercambio de ideas, reflexión, consenso de ideas, etc.
- La transferencia de conocimientos TIC es valorada positivamente por los maestros de los colegios que han acogido al alumnado en prácticas. Este colectivo piensa que nuestro alumnado viene bien preparado para hacer un uso didáctico de las TIC existentes.

Los problemas de infraestructura tecnológica que han surgido en los colegios, a veces han dificultado el desarrollo de las sesiones realizadas por el alumnado en prácticas.

Para finalizar, a lo largo de este artículo hemos presentado algunas de las conclusiones y resultados obtenidos del análisis de competencias generales y específicas de la asignatura *TIC aplicadas a la educación* a otras asignaturas del Grado de Maestro en Educación primaria. A su vez, también nos hemos detenido en proporcionar algunos ejemplos de cómo los estudiantes y docentes en activo transfieren algunas de esas competencias. De este modo, el alumnado ha manifestado que lo que ha aprendido y transferido sobre todo lo hace de manera instrumental y

el profesorado manifiesta que es una asignatura que transmite otra serie de competencias, no solo instrumentales.

Por este motivo, y como parte de las líneas futuras de esta investigación, pretendemos generar un rediseño de la asignatura que recoja las sugerencias y propuestas emanadas del proceso, y que permita dar respuesta a las carencias identificadas tanto por el alumnado como por el profesorado.

## Referencias

- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2010): “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”, en R. ROIG VILA Y M. FIORUCCI (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l’innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell’informazione e della Comunicaciones e l’interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi.
- ANGUITA, R.; GARCÍA, S.; VILLAGRÁ, S., Y JORRÍN, I. M. (2009): “Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la Facultad de Educación”, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. 5(2), 1-19. Consultado por última vez el 4-3-2013 en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/170/145>.
- BRUCE, B. C. (2000): “Credibility of the web: Why we need dialectical reading”, *Journal of Philosophy of Education*. 34(1), 97-109.
- CORREA, J. M.; JIMÉNEZ, E., Y GUTIÉRREZ, L. (2011): “La tecnografía en la formación docente e investigadora”, en F. HERNÁNDEZ, J. M.<sup>a</sup> SANCHO Y J. I. RIVAS (coord.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto*. ESBRINA-RECERCA. Núm. 4: 82-89). Universitat de Barcelona. Consultado por última vez el 18-3-2013 en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educación.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>.
- CRESWELL, J. W. Y PLANO CLARK, V. L. (2010): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications, Inc.
- DILLENBOURG, P.; EURELINGS, A., Y HAKKARAINEN, K. (2001): *EuroCSCL 2001. Proceedings. European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Maastricht: Maastricht MacLuhan Institute.
- GARCÍA, M.<sup>a</sup> D. Y CANABAL, C. (2012): “La coordinación docente en Educación Superior: una propuesta para el cambio”, en M.<sup>a</sup> D. GARCÍA, C. CANABAL (dir.) Y C. VIEJO (coord.), *Aproximaciones a la coordinación docente: hacia el cambio en la cultura universitaria*. Universidad de Alcalá. Madrid (p. 19-32).
- GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J., Y GRAHAM, W. F. (1989): “Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

- JORRÍN-ABELLÁN, I. M.(2012): *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL: Un Estudio de Caso*. Editorial Académica Española, Saarbrücken, Germany, 2012.
- MATEO ANDRÉS, J. (2012): “La formación de formadores en la Educación Superior”, *RED-U Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior, 10 (2), 211-223. Consultado por última vez el 15-4-2013 en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/387>.
- RUÉ, J. Y LODEIRO, L. (2010): *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- SALINAS, J. (2004): “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1 (1). UOC. Consultado por última vez el 7-4-2013 en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2010): “El proyecto de centro: una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido”, en J. GIMENO SACRISTÁN (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata (p. 294-310).
- STAKE, R. E. (1995): *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA). Sage Publications.
- YÁNIZ, C. (2008): “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado”, *RED-U Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico I Formación centrada en competencias. Vol. 6, núm. 1. Consultado por última vez el 15-4-2013 en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/59/41>.

## IKD gazte: autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa<sup>17</sup>

Borja Luque, [bluque001@ikasle.ehu.es](mailto:bluque001@ikasle.ehu.es)

Mikel Subiza, [msubiza003@ikasle.ehu.es](mailto:msubiza003@ikasle.ehu.es)

Goiatz Irazabal, [girazabal002@ikasle.ehu.es](mailto:girazabal002@ikasle.ehu.es)

Maddi Suarez, [msuarez012@ikasle.ehu.es](mailto:msuarez012@ikasle.ehu.es)

Oihane Calderon, [ocalderon001@ikasle.ehu.es](mailto:ocalderon001@ikasle.ehu.es)

*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea*

### RESUMEN

El proyecto IKD GAZtE tiene como principal propósito promover el empoderamiento del estudiantado en el proceso de implantación de metodologías de aprendizaje activo en UPV/EHU, dentro del marco del modelo de desarrollo curricular propio IKD (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa/Enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico). El objetivo principal para el curso 2012-13 ha sido desarrollar una experiencia con vistas a incardinar en el currículum el *Sentido de la iniciativa*. Se trató del diseño y aplicación piloto de un módulo autogestionado por el alumnado para el aprendizaje de competencias vinculadas con el *Sentido de la iniciativa*. En dicho módulo alumnado proveniente de diferentes facultades y Escuelas de UPV/EHU, realizó proyectos multidisciplinares que dieron lugar a servicios de carácter social. Tras la aplicación piloto del módulo de aprendizaje, se puede decir que el alumnado adquirió experiencia en la realización de proyectos con aplicación real. A su vez, se vio aumentada su motivación hacia su propio proceso formativo y vivió una experiencia de aprendizaje significativo. Por último, se observó un aumento en la iniciativa y la proactividad del alumnado, lo cual nos lleva a concluir que, trabajando con base en la autogestión, la multidisciplinariedad y el trabajo colaborativo se favorece la adquisición del *Sentido de la iniciativa*.

---

<sup>17</sup>El proyecto IKD GAZtE cuenta con el apoyo del Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo de la Diputación Foral de Gipuzkoa y en su desarrollo colaboran el Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Responsabilidad Social y el Servicio de Asesoramiento Educativo de UPV/EHU en consorcio con EUSKAMPUS Fundazioa.

## **ABSTRACT**

The IKD GAZTE project's main purpose is to promote the empowerment of students in the process of implementing active learning methodologies at UPV/EHU, as part of the curriculum development model itself IKD (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa/Teaching-learning cooperative and dynamic). The main goal for the year 2012/2013 has been to develop Sense Initiative. It was the design and pilot implementation of a module for self-managed by students learning skills related to the direction of the Initiative. In this module students from different faculties and schools of UPV/EHU, conducted multidisciplinary projects that led to social services. After the pilot learning module, we can say that the students gained experience in conducting actual application projects. In turn, increased their motivation was to their own learning process and lived a meaningful learning experience. Finally, there was an increase in the initiative and proactivity of students, which leads us to conclude that, working on the basis of self-management, multidisciplinary and collaborative work favors the acquisition of Sense Initiative.

**Palabras clave:** colaboración, sentido de la iniciativa, proyectos multidisciplinares, aprendizaje servicio, alumnado activo.

## **1. Descripción de la experiencia**

La universidad debe ser un agente de cambio que lidere la transformación social y cultural de los distintos momentos históricos y acompañe y estudie los diferentes escenarios sociales que vayan dándose. En las últimas décadas se han producido grandes cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos. Así, el currículum general de la universidad del siglo XXI también debe evolucionar para adecuarse a las nuevas demandas y ser pionera en una sociedad en continua transformación. Se trata de formar personas conscientes de su entorno e implicados con el mismo, personas con recursos suficientes para hacer frente a las necesidades y exigencias que se planteen.

En la UPV/EHU, teniendo presente esta necesidad, se ha optado por desarrollar acciones innovadoras para la adecuación de los currículos de sus titulaciones. Sirviéndose de los cambios estructurales necesarios para la adaptación al EEES, UPV/EHU ha desarrollado un modelo educativo propio que se confecciona a partir de criterios de calidad, competitividad y excelencia. Esto facilita una formación de calidad de profesionales con valor internacional.

Se trata de un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa, IKD), que recoge el propósito señalado y se configura como propuesta para el desarrollo curricular de las enseñanzas en UPV/EHU.

El modelo IKD tiene como eje principal el aprendizaje del alumnado a través de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. Es dinámico y activo, en tanto que trata de adaptarse a los cambios que se van dando (diseño e

implantación de los nuevos títulos, adopción del ECTS, necesidad de innovación...). Es un modelo plural que puede aplicarse en cada titulación y cada centro docente de manera flexible y está basado en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales). Todos ellos comparten proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el marco de este modelo el alumnado toma un papel activo en su propio aprendizaje, se busca que desarrolle sus capacidades de autonomía y establezca relaciones de co-responsabilidad con el profesorado quién asume a su vez un papel orientador. En este punto, entra en juego IKD GAZtE. Se conforma en el curso 2011-12 como estrategia que busca empoderar al estudiantado y fomentar el *Sentido de la iniciativa*. Se trata de un proyecto del alumnado para el alumnado, ya que su núcleo promotor está compuesto por un grupo de estudiantes vinculados a través de contratos de prácticas. A partir de este proyecto UPV/EHU transfiere responsabilidades a los estudiantes implicados en IKD GAZtE, buscando que contribuyan a sensibilizar al conjunto del alumnado de la universidad para que asuma una mayor autonomía en el desarrollo de su propio aprendizaje. Esta iniciativa se convierte así en una experiencia de autogestión que facilita el empoderamiento del estudiantado. Entendemos por empoderamiento acciones orientadas a crear los mecanismos curriculares y extracurriculares que permitan la redistribución del poder entre el profesorado y el alumnado basado en una estrategia global de “construcción social de competencias”. En la base de este planteamiento se encuentra el fomento del sentido de la iniciativa y de la cultura emprendedora entendida en sentido amplio como el desarrollo de las competencias básicas (definidas por la Unión Europea en 2006) que permiten transformar ideas en proyectos.

En su primer año (curso 2011-12), IKD GAZtE difundió el modelo entre alumnos del Campus de Gipuzkoa y creó espacios de reflexión acerca de su papel en la universidad y su propia formación. Asimismo diseñó y dinamizó talleres de diagnóstico de la vida estudiantil en la universidad.

Con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se acordó en el Grupo Mixto, una instancia para la reflexión y la toma de decisiones conjunta entre responsables institucionales y el alumnado, encauzar la acción del alumnado para cubrir las necesidades identificadas. Con esto, en el curso 2012-13, el núcleo estudiantil IKD GAZtE planteó tres grandes líneas de acción: *a)* participar activamente en la vida universitaria y en diversos eventos; *b)* sensibilizar al alumnado en la importancia de la implicación con la universidad; *c)* diseñar un módulo de aprendizaje sobre el *Sentido de la iniciativa*. Esta última línea se tornó eje vertebrador del proyecto IKD GAZtE. Este módulo se diseñaría, aplicaría y evaluaría de forma piloto con el fin de validarlo y analizar, conjuntamente con responsables institucionales y profesorado, la

posibilidad de su integración curricular en el marco del desarrollo del modelo educativo propio IKD UPV/EHU.

El objetivo general de este módulo de aprendizaje es promover en el alumnado participante la competencia *Sentido de la iniciativa*. Se establecen a su vez dos objetivos específicos. En primer lugar ejercitar otras competencias vinculadas con el *Sentido de la iniciativa*. En segundo lugar, otorgar a los alumnos participantes un papel protagonista dentro del módulo y basar sus acciones en su propia autonomía para aprender, trabajar y decidir.

Las principales características del módulo que se ha diseñado son: *a)* la autogestión del alumnado; *b)* la multidisciplinariedad; *c)* el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad universitaria y otras organizaciones y *d)* la confección de proyectos de interés social.

## **2. Características de la experiencia**

### **2.1. PLANTEAMIENTO**

Se parte de dos enfoques pedagógicos con sus correspondientes metodologías de trabajo y de un método de diseño. Los enfoques empleados para aplicar metodologías de aprendizaje activo son el *Aprendizaje Basado en Proyectos* y el *Aprendizaje-Servicio*. En cuanto al método de diseño, tanto en el diseño del módulo como en la elaboración de los proyectos de interés social, se utiliza el *Design Thinking*. La aplicación de estas metodologías permite desarrollar las tres competencias clave del módulo.

#### **2.1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

En esta metodología de aprendizaje (Galeana, 2006) se trabaja sobre temas reales. Implica formar equipos integrados por personas de perfiles, disciplinas, profesiones, idiomas y culturas diferentes que trabajan juntos para realizar proyectos y solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y el trabajo en un ambiente diverso y global. Por lo tanto son los estudiantes quienes planean, implementan y evalúan esos proyectos, en grupos interdisciplinarios. De esta manera consiguen aplicar de forma práctica los conocimientos adquiridos en clase, promoviendo un aprendizaje más significativo. El alumno adquiere así un papel protagonista y es motivado para continuar aprendiendo. En este sentido, el módulo formativo trata de dar respuesta a una necesidad real trabajando en grupo multidisciplinar y cooperando con organizaciones sociales.

#### **2.1.2. Aprendizaje-Servicio (AS)**

El Aprendizaje-Servicio es un tipo de ABP cuya peculiaridad estriba en que los proyectos están enfocados a cubrir necesidades sociales (Martínez *et al.*, 2002; Martínez, 2008). En este punto, se ha de contar con la colaboración y la participación de diferentes instituciones y



agentes sociales. El trabajo del alumnado se convierte en una iniciativa cívica y social y, por lo tanto, la experiencia de aprendizaje se enriquece y le permite desarrollarse de forma integral. *Aprendizaje y Servicio* se relacionan de una forma sinérgica o incluso simbiótica. Por un lado, el aprendizaje mejora el servicio realizado a la comunidad, ya que permite una intervención más eficaz. Por el otro, y de forma simultánea, el servicio dota de sentido al aprendizaje (Tapia, 2008; Batlle, 2011; Zerbikas, <http://www.zerbikas.es>). Se trata de una metodología con mucho valor pedagógico y muy consonante con el *modelo IKD*. A lo largo de las diferentes sesiones del módulo, se trabaja para dar un servicio a los agentes sociales seleccionados, que a su vez están implicados durante todo el proceso. Para que el servicio sea útil para la sociedad y el aprendizaje significativo para el alumnado, se tienen que ir adquiriendo y articulando los conocimientos necesarios y desarrollando las competencias pertinentes durante el proceso.

### **2.1.3. Design Thinking (DT)**

Se trata de un método de diseño e innovación que se utiliza para la creación de objetos y también servicios e intervenciones educativas o sociales. La particularidad de esta metodología, frente a otras, es que da protagonismo a las personas; tanto a las que participan en el diseño como a las futuras usuarias del producto o servicio. El proceso comienza al preguntarse sobre los pensamientos, sentimientos y conductas de tales personas usuarias. Este enfoque otorga a la metodología de innovación un corte más humanista que las metodologías tradicionales.

Durante el diseño del producto o servicio, las personas implicadas han de colaborar, plantear y probar hipótesis, integrar las diferentes posturas, tener en cuenta a los usuarios además de buscar soluciones a las problemáticas que vayan apareciendo. El *Design Thinking* concibe el diseño como una actividad de marcado carácter creativo en el que han de implicarse de forma activa los participantes en torno a un prototipo, el cual ocupa un lugar primordial dentro de los planteamientos del modelo, ya que es constantemente revisado y actualizado en función de los procesos grupales de co-creación.

### **2.1.4. Competencias a desarrollar**

El módulo diseñado se ha orientado principalmente hacia la consecución o desarrollo de tres de las competencias clave para el aprendizaje permanente propuestas por la UE (UE, 2006).

Como ya se ha dicho, el *Sentido de la iniciativa* es la razón de ser de la estrategia IKD GAZtE en general y del módulo de aprendizaje en particular. La UE define el *Sentido de la iniciativa* como la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionada con otras competencias como la creatividad, el trabajo en equipo, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En IKD GAZtE se opta por el *Sentido de la iniciativa* más que por el espíritu de empresa, también mencionado por la UE, porque resulta una perspectiva incluyente de todos los

perfiles y vocaciones. Se entiende que la transformación de ideas en actos debe dar lugar a todo tipo de proyectos e iniciativas entre las que se incluyen las empresariales. Debe incluir una concienciación sobre valores éticos y promover la buena gobernanza.

Otra competencia relevante es *Aprender a Aprender*. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. Hace que el alumnado se apoye en experiencias vitales y aprendizajes anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada, la profesional, la educación y la formación.

La colaboración con instituciones de carácter social que se propone en el módulo, permite ejercitar competencias sociales y cívicas. Estas competencias recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social adquiriendo un compromiso de participación activa y democrática.

## **2.2. DISEÑO Y DESARROLLO DEL MÓDULO**

El grupo promotor de estudiantes, apoyado por la secretaría técnica, comenzó a diseñar el módulo en el mes de noviembre de 2012. A lo largo de este proceso, que concluyó a mediados de febrero de 2013, estableció los objetivos y características del módulo, definió la metodología de cada sesión y acordó los criterios evaluativos. Durante estos meses se mantuvieron reuniones con representantes institucionales y miembros de la comunidad universitaria, así como con profesionales externos, para contrastar su diseño y mejorarlo.

Dadas las características del módulo, expuestas en el epígrafe anterior, era necesario contar con la colaboración de agentes sociales para poder llevarlo a cabo. Se construyó una lista provisional y se contactó con un total de cuatro organismos. Tras estos contactos, el grupo promotor llegó a un acuerdo con dos de ellos; *HelduakAdi!* ([www.helduakadi.org](http://www.helduakadi.org)) y *Erroak* ([www.sartu.org/asociación-erroak-sartu-donostia](http://www.sartu.org/asociación-erroak-sartu-donostia)). Se trabajó conjuntamente en la identificación de problemáticas vinculadas con su área de actuación hasta definir necesidades concretas que pudieran dar lugar a proyectos de servicio.

*Helduak Adi!* es una asociación de personas jubiladas socialmente activas que pretende contribuir a la construcción de una sociedad más justa, menos excluyente y más participativa. Con representación en los tres territorios de Euskadi, apuesta por el envejecimiento activo y por otorgar al colectivo de personas jubiladas un mayor papel a nivel social y político, además de fomentar las relaciones intergeneracionales.

*Erroak* es una entidad privada sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito de los Servicios Sociales. Dirige su actividad hacia colectivos desfavorecidos, realizando importantes esfuerzos a nivel de atención, capacitación laboral e inclusión social. Desde 1988 forma parte de la Federación Sartu, que recoge a cuatro entidades de servicios sociales de Euskadi.

### 2.3. CAPTACIÓN DE PARTICIPANTES E INCARDINACIÓN CURRICULAR

IKD GAZtE contaba para este módulo piloto con el respaldo y la colaboración de cuatro centros que implicaron en el proyecto a cuatro grados: Educación social, Ingeniería informática, Enfermería y Psicología del campus de Guipúzcoa de la UPV/EHU. A través de los equipos decanales de cada centro, se contactó con docentes que tuvieran interés en que sus alumnos participaran en el módulo. El grupo promotor acordó la estrategia de incardinación curricular con cada uno de los docentes participantes. Se entiende integración curricular como la integración de este módulo dentro del currículo formativo de cada grado. En esta edición del módulo se tradujo en el reconocimiento de las horas dedicadas en concepto de créditos en algunas asignaturas cursadas. Al tratarse de una experiencia piloto y debido a las diferencias existentes entre cada centro y cada asignatura, la incardinación curricular se realizó estableciendo fórmulas distintas en cada caso. A los estudiantes se les reconocieron dos créditos ECTS, correspondientes a las cincuenta horas estipuladas de dedicación.

La convocatoria de alumnado para participar en el módulo fue llevada a cabo por miembros del grupo promotor de IKD GAZtE, quienes fueron invitados a las clases de los docentes interesados. En aproximadamente treinta minutos, se expusieron las principales características del módulo, la metodología a seguir y el acuerdo de incardinación curricular. Se reservó también un espacio para responder las dudas que pudieran surgir. Posteriormente se instó a las personas interesadas a que se pre-inscribiesen vía e-mail.

Dado que se trataba de una experiencia piloto, se decidió que participasen como máximo un total de 30 estudiantes, fijando una ratio de 7-8 alumnos por centro. En el caso de Psicología y Enfermería, se pre-inscribieron más personas de las requeridas, por lo que hubo que hacer selección. Finalmente se seleccionó a 28 estudiantes teniendo en cuenta criterios de paridad de género e idioma en el que cursan su formación. Finalmente, debido a las características del estudiantado preinscrito, no pudo conformarse un grupo paritario.

**Tabla 1. Estudiantes seleccionados**

Centro	Género		Idioma de docencia			
	Mujer	Hombre	Euskera	Castellano	Inglés	Total
Educación social	5	0	0	5	0	5
Ingeniería informática	1	6	1	5	1	7
Enfermería	9	0	7	2	0	9
Psicología	5	2	0	7	0	7
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>28</b>

## **2.4. DESARROLLO DEL MÓDULO**

El módulo de aprendizaje en *Sentido de la iniciativa* de IKD GAZtE consta de un total de ocho sesiones de tres horas cada una. En esta primera ocasión y como prueba piloto, se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril, a razón de una sesión por semana. A lo largo de dichas sesiones los estudiantes participantes diseñaron, realizaron y evaluaron su propio proyecto de aprendizaje-servicio. Para ello contaron con el asesoramiento, consejo y dinamización del grupo promotor de estudiantes.

En la primera sesión se presentó formalmente el módulo, se explicó la metodología a seguir y se presentaron las necesidades propuestas por los agentes sociales. Asimismo se conformaron los grupos multidisciplinares de estudiantes que trabajarían en cada proyecto.

En las dos siguientes sesiones, se creó la base teórico-contextual de cada proyecto según la información que habían recabado los grupos y se establecieron los objetivos del mismo. Fruto de esta labor, los diferentes grupos confeccionaron una propuesta de servicio que fue contrastada y adaptada con el agente social durante la cuarta sesión.

La quinta y sexta sesión se dedicaron al prototipado del servicio, es decir, al diseño, planificación y gestión de los recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo. Se realizó durante la séptima sesión del módulo, tras ultimar los detalles con el agente social.

La octava y última sesión se dedicó a evaluar, tanto personal como grupalmente, la experiencia de los participantes en el módulo y la realización del servicio. Para finalizar, cada grupo expuso su proyecto al resto de participantes y a las personas invitadas al acto de clausura (miembros de la comunidad universitaria y representantes de los agentes sociales).

## **2.5. PROYECTOS REALIZADOS DURANTE EL MÓDULO**

### **2.5.1. Detección de necesidades para una jubilación activa**

El primer agente social con el que se trabajó fue *Helduak Adi!*. La necesidad que se planteaba desde esta organización era saber qué necesitan los jubilados para llegar a ser ellos mismos quienes, con sus recursos, se empoderen en su realidad social; y así alcanzar una jubilación activa e integrada en la sociedad.

Dicha necesidad se abordó desde dos planos diferentes expuestos a continuación.

#### *a) Análisis interno*

Consistió en el análisis de las necesidades de las personas jubiladas que acuden habitualmente a los hogares de jubilados. A su vez se rescataron puntos fuertes y habilidades, se identificaron perfiles y se realizaron propuestas para una mayor integración social de este colectivo.

El grupo de alumnado encargado de este proyecto estaba conformado por dos estudiantes de Ingeniería informática, dos de Psicología, dos de Educación social y una de Enfermería.

Para cubrir la necesidad planteada se recurrió al diseño y aplicación de un taller diagnóstico dinámico de tres horas de duración. Con esta actividad se pretendía trabajar de forma amena y creativa en un espacio intergeneracional. Se dispuso de una muestra de 26 sujetos de los centros de jubilados de Azpeitia, Azkoitia y Zestoa que fueron dispuestos en grupos en función de la localidad de procedencia.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que las personas jubiladas deben ser protagonistas de su propio cambio. Tienen herramientas suficientes para transformar su realidad y pasar de ser demandantes de servicios e infraestructuras a ser creadoras o propiciadoras de su situación real. Para ello se puede potenciar el sentimiento de pertenencia al colectivo jubilado, fomentando el contacto intergeneracional y yendo más allá de las ofertas de ocio.

#### *b) Análisis externo*

El segundo proyecto en colaboración con *Helduak Adi!* trató de conocer las necesidades de los jubilados de Azpeitia, Azkoitia y Zestoa que no acuden a los hogares de jubilados y sus motivos para no hacerlo.

El grupo de estudiantes que escogió esta necesidad estaba compuesto por tres estudiantes de Educación social, tres de Ingeniería informática y una de Enfermería. Decidieron montar un puesto en la plaza mayor de Azpeitia, en el que hubiese espacio para hacer diferentes talleres y actividades acompañadas de *pintxos* y bebidas. La idea consistía en atraer a la gente y, una vez que estuviesen participando, pasarles una breve encuesta acerca de la jubilación y los hogares del jubilado.

Se realizaron un total de 117 entrevistas, 70 de ellas a jubilados. Se recogieron los principales motivos por los cuales las personas jubiladas no acudían a los hogares del jubilado y se propusieron posibles medidas para superarlos. A su vez, se constató que existe una visión estereotipada y reduccionista de los hogares que convendría contestar.

### **2.5.2. Aproximación a la integración socio-cultural de colectivos desfavorecidos**

La necesidad planteada era el acercamiento al colectivo destinatario de los servicios de *Erroak-Sartu* de recursos que ofrece la ciudad de San Sebastián a la ciudadanía. En última instancia se pretendía la utilización normalizada de la ciudad por parte de dichos colectivos desfavorecidos. Para ello, se plantearon dos propuestas distintas, expuestas abajo.

#### *a) Conocimiento de la Casa de las mujeres*

La Casa de las mujeres de Donostia nace con la pretensión de ser un espacio de encuentro, debate y reflexión de las mujeres para alcanzar una igualdad real en la sociedad a través de la puesta en marcha de diversas iniciativas. Además, se ofrecen servicios de asesoramiento en diversas materias, así como acompañamiento y apoyo a toda mujer que lo solicite. *Erroak* consideró que acercar este recurso a sus usuarias podría ser un buen complemento a las acciones que realizan en esa línea.

El grupo que trabajó esta necesidad estaba formado por tres estudiantes de Enfermería, un estudiante de Ingeniería informática y tres de Psicología. Confeccionaron un vídeo informativo que presentaba la Casa de las mujeres para después proyectarlo en un taller dinámico en la sede de *Erroak*. En este taller mostraron las instalaciones, las ofertas de ocio y los servicios que se ofrecen. Además, recogieron propuestas de actividades que trasladaron posteriormente a la Casa de las mujeres.

Tras el servicio algunas de las usuarias de *Erroak* se personaron en la Casa de las mujeres para informarse más detalladamente. Esto unido a la participación y el buen ambiente del evento y la difusión del vídeo, permitió al grupo concluir que se habían cumplido los objetivos establecidos.

#### *b) Acercamiento a actividades cotidianas, integración en el día a día de la sociedad*

El segundo grupo de estudiantes que colaboró con *Erroak*, trabajó en la necesidad llamada “integración en el día a día”.

El grupo de estudiantes estaba compuesto por cuatro de Enfermería, dos de Psicología y uno de Ingeniería informática. Durante las tres horas que duró el servicio, los usuarios de *Erroak* que asistieron, pasearon por la ciudad y fueron informados de algunos de los servicios que esta ofrece (bibliotecas, transporte público, polideportivos, espacios culturales...).

Se logró crear un clima agradable entre los destinatarios del servicio y el grupo de estudiantes en puntos urbanos de interés socio-cultural. Uno de los aspectos más señalados por los estudiantes fue la superación de los prejuicios que tenían hacia el colectivo destinatario.

## **2.6. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN**

Se ha optado por una metodología de evaluación inclusiva multiagente. El objeto de esta evaluación ha sido identificar elementos que permitan avanzar en una implementación más consolidada del módulo de aprendizaje en *Sentido de la iniciativa* autogestionado por alumnos. Para ello han participado cuatro agentes evaluadores: *a)* estudiantes participantes en el módulo; *b)* grupo promotor; *c)* representantes académicos e institucionales de UPV; *d)* representantes del agente social y personas destinatarias de los servicios.

Desde el grupo promotor de estudiantes IKD GAZtE se fijaron una serie de hitos evaluativos para valorar los eventos del módulo más relacionados con la adquisición del *Sentido de la iniciativa* y la experiencia de aprendizaje-servicio. Se establecieron un total de cuatro hitos, que aparecen definidos en el cuadro 2. Es una evaluación realizada por: alumnado IKD GAZtE, alumnado participante, representantes de los agentes sociales, personas destinatarias de los servicios y profesorado y responsables institucionales de UPV/EHU.

La evaluación planteada como proceso formativo es un elemento central en el empoderamiento del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Bordas y Cabrera (2001) aportan la visión de la evaluación como proceso metacognitivo en el que las personas se hacen

responsables de los resultados, de los procesos de aprendizaje y de la autoevaluación, lo que habilita la retroalimentación de la propia práctica. Por otra parte, Colmenares (2008) considera que la concepción formadora de las prácticas evaluativas se traduce en el fortalecimiento de competencias que permiten a la persona no solamente detectar sus errores, debilidades y aciertos, sino también desarrollar comportamientos anticipatorios y con ello desarrollar un mayor control sobre sus propósitos de aprendizaje. En la experiencia del módulo se ha dado especial importancia a esta dimensión ya que se ha potenciado la autoevaluación, la cual favorece la reflexión y la toma de decisiones a lo largo de dicho proceso. Además de esto y como se verá más adelante, se ha trabajado en distintos niveles y con una perspectiva de 360° implicando al conjunto de agentes que participaron en la experiencia.

## Cuadro 2. Relación de hitos evaluativos

N° de hito	¿Cuándo se evaluó?	¿Qué se evaluó?	¿Quién evaluó?	¿Cómo se evaluó?
1	Tercera sesión	La transformación de ideas y actos.	El grupo de alumnos que trabajaba en cada proyecto.	Cumplimentando una ficha reflexiva acerca de la propuesta del servicio.
2	Cuarta sesión	El contacto y el diálogo con el agente social y la posterior adaptación del servicio propuesto.	El dinamizador de cada grupo (perteneciente al grupo promotor).	Cumplimentando una ficha evaluativa durante y después del encuentro.
3	Séptima sesión (Servicio)	La realización satisfactoria del servicio.	El grupo de alumnos que trabajaba en cada proyecto. Los destinatarios del servicio y representantes de los agentes sociales.	Cumplimentando una ficha reflexiva individual sobre la realización del servicio. Mediante entrevistas durante el servicio.
4	Octava sesión	El aprendizaje realizado a lo largo del módulo.	El grupo de alumnos que trabajaba en cada proyecto.	Mediante dinámicas de grupo y la cumplimentación de un cuestionario de evaluación final.

A su vez a lo largo del proceso, en cada equipo de estudiantes, el miembro del grupo promotor responsable de la dinamización evaluaba su progresión. Se trataba de un seguimiento de los momentos intermedios, lo cual servía para hacer las correcciones oportunas. De esta forma se pudo responder a las necesidades propias de cada grupo y realizar labores de asesoramiento. Durante la última sesión del módulo, la octava, se dejó también un espacio para que los agentes sociales participantes evaluaran su experiencia y diesen su propia visión.

Posteriormente, una vez finalizado el módulo, el grupo promotor recogió las principales ideas que surgieron en las evaluaciones realizadas por los participantes e hizo su propia

evaluación del diseño e implementación del módulo. A raíz de esta reflexión, elaboró un informe y lo presentó en una reunión con representantes institucionales de UPV/EHU y docentes participantes en la que se contrastaron las principales conclusiones y se evaluó la experiencia desde el punto de vista de su proyección académico-institucional.

### 3. Resultados

El análisis de los resultados se estructura en cuatro niveles, en función del agente participante: *a)* alumnado participante del módulo, *b)* grupo promotor de estudiantes IKD GAZtE, *c)* representantes institucionales y profesorado participante de UPV/EHU, *d)* agente social y usuarios. A continuación se exponen las principales conclusiones expresadas por cada parte y se valora el efecto que ha tenido la experiencia del módulo en cada uno de ellas.

*a) Alumnado participante:* evaluó la experiencia positivamente. Se hizo consciente de sus propias necesidades de aprendizaje y puso medios para cubrir algunas de ellas. A su vez consideró esta iniciativa como necesaria para la adquisición real de competencias. El contacto con estudiantes de otras titulaciones y con la realidad social permitió aprender y adquirir habilidades y conocimientos que no se ejercitan habitualmente en su formación. La mayoría afirmó que repetiría la experiencia y que sería incluso necesaria para el resto de estudiantes.

En esta línea, el alumnado resaltó algunos aspectos positivos del proceso de creación de proyectos en el módulo:

- Valoración de la experiencia como muy positiva a nivel académico y personal.
- Satisfacción con lo realizado.
- Sentimiento del trabajo realizado como propio.
- Buen trabajo en grupo multidisciplinar. Formación de un grupo cohesionado.
- Cumplimiento de objetivos personales y grupales.
- Adquisición de nuevos conocimientos y competencias como comunicarse de manera eficaz y perder el miedo a hablar en público.
- Aumento en autonomía y autogestión en la realización del proyecto.
- Actitud más activa dentro y fuera del grupo de trabajo.
- Toma de contacto con la realidad social.

Se puede decir que el alumnado participante desarrolló habilidades relacionadas con el *Sentido de la iniciativa*, el diseño de proyectos y el compromiso social. A su vez se creó un espacio en el que alumnas y alumnos de diferentes formaciones e inquietudes trabajaron cooperativamente, intercambiaron ideas y construyeron conocimiento significativo de forma compartida.



b) *Grupo promotor IKD GAZtE*: este grupo vio cumplidos los objetivos que se planteaban con la puesta a prueba piloto del módulo. Observaron una clara evolución en el proceso de aprendizaje del alumnado y ante todo un cambio actitudinal hacia la implicación en cuestiones académicas.

Los componentes del grupo promotor fueron capaces de diseñar, implementar y evaluar de forma satisfactoria el *Módulo de aprendizaje en Sentido de la iniciativa*. De esta manera se logró contrastar la capacidad del alumnado para autogestionar recursos para su propia formación, participar activamente en la vida universitaria y actuar como grupo multiplicador de una experiencia basada en la co-responsabilidad en el proceso de aprendizaje según una lógica de “formación de formadores”. Todo ello contribuye al empoderamiento del alumnado dentro del marco colaborativo y dinámico establecido por el modelo IKD de UPV/EHU.

c) *Representantes institucionales y profesorado de UPV/EHU*: valoraron el módulo como exitoso. Mostraron su apoyo y creyeron conveniente continuar desarrollando el proyecto IKD GAZtE y trabajar por la proyección institucional del módulo.

El protagonismo del alumnado en esta iniciativa tiene repercusión a nivel estratégico para la implantación del modelo de desarrollo curricular propio IKD de UPV/EHU, ya que tiene un claro matiz innovador y mejora la calidad de la formación del estudiantado.

d) *Representantes de agentes sociales y usuarios de los servicios*: consideraron que con el módulo se establecía aprendizaje con interés bilateral ya que la universidad y la sociedad entran en relación compartiendo conocimientos y experiencias. Argumentaban así, que todas las partes implicadas se benefician en este tipo de proyectos. Con esto remarcaban la idoneidad de dar continuidad a la colaboración institucional.

#### **4. Conclusiones**

Con la valoración de las cuatro partes implicadas, se puede afirmar que el módulo de aprendizaje en *Sentido de la iniciativa* logra gran parte de sus objetivos. Se observan mejoras en diferentes competencias y aumentan la motivación hacia el aprendizaje, haciendo que este sea más significativo. El hecho de materializar un proyecto hace que el trabajo resulte motivador para continuar aprendiendo y mejorando.

IKD GAZtE apuesta por el fomento del *Sentido de la iniciativa* en la universidad. Partiendo de un enfoque colaborativo, horizontal y participativo, otorga protagonismo al alumnado y le permite implicarse de forma activa en su formación y en el funcionamiento universitario. El camino del empoderamiento, basado en el desarrollo de competencias vinculadas con el *Sentido de la iniciativa*, le permite alcanzar mayores cotas de desarrollo académico, profesional y personal a la vez que incrementa la calidad global de la formación superior. En esta línea, el desarrollo del *Sentido de la iniciativa* se conforma como condición

*sine qua non* para la práctica de un modelo educativo basado en un perfil de alumnado activo, co-responsable de su aprendizaje e implicado con las problemáticas reales del entorno.

Este empuje estratégico y experimental propone un cambio profundo en las relaciones pedagógicas con el alumnado consonante con el modelo IKD y con planteamientos actuales como el *learning by doing*, el aprendizaje basado en competencias y la vinculación del aprendizaje significativo con la realidad social. Asimismo, la acción del alumnado se ve reforzada por la incardinación curricular del módulo formativo y por la apuesta de UPV/EHU de, en futuras ediciones, abrir la oferta del módulo a más estudiantes y grados. Además, se espera que esta experiencia permita continuar tendiendo puentes entre la universidad y la sociedad.

## Referencias

- BATLLE, R. (2011): “¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?”, *Crítica*, 61: 49-54.
- CASTRO, J.; BARRENECHEA, J., E IBARRA, A. (2011): “Cultura emprendedora y competencias: la experiencia del Programa GAZE”, en GAZE (ed.), *Competencias, sentido de la iniciativa y el emprendizaje en la educación superior*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, p. 27-45.
- BORDAS, M. I. Y CABRERA, F. A. (2001): “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso”, *Revista española de pedagogía*, 218: 25-48.
- COLMENARES, A. (2008): *Evaluación formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación del profesorado de entornos virtuales de aprendizaje*. Tesis doctoral. UPEL-IPB.
- GALEANA, L. (2006): Aprendizaje basado en Proyectos. Revista electrónica, CEUPROMED. (en línea) <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf> (consulta 20 diciembre 2012).
- MARTÍNEZ, M.; ESTEBAN BARA, F., Y BUXARRAIS ESTRADA, M. R. (2002): “La universidad como espacio de aprendizaje ético”, *Revista Iberoamericana de educación* (29): p. 17-44.
- MARTÍNEZ, M. (2008): “Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos”, en M. MARTÍNEZ (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro – ICE, p. 11-26.
- REKALDE, I. (2011): “La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo”, en GAZE (ed.), *Competencias, sentido de la iniciativa y el emprendizaje en la educación superior*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, p. 47-60.
- TAPIA, M. N. (2008): “Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias”, en M. MARTÍNEZ (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro – ICE, p. 27-56.
- UNIÓN EUROPEA (2006): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, L 394/10, ES.

# Las emociones de nuestro proyecto en nuestra clase.

## Un caso de formación de docentes en la universidad

Joaquín Paredes Labra, joaquin.paredes@uam.es

*Universidad Autónoma de Madrid*

### RESUMEN

El propósito de este estudio de caso es analizar el papel de los sentimientos en la configuración de las percepciones de estudiantes de maestro, en un proyecto de formación inicial para la transformación de la escuela que incluye TIC. El proyecto tiene contenido social y se ocupa de la memoria histórica sobre la escuela mediante realización de vídeos y posteos en una wiki. La metodología incluye 31 historias de los propios estudiantes, contenidas en los mejores portafolios de los cursos académicos, seleccionadas por el investigador por la calidad de sus producciones y su riqueza del análisis. Se analizan los portafolios para clase, las producciones textuales y videográficas posteadas por la comunidad que se ha generado en una wiki y otras evidencias, como relatos de las asambleas celebradas y otras notas de campo del investigador. Entre los resultados se observa que los estudiantes no están habituados a considerar su emotividad como parte de un proceso formativo. Les cuesta mucho hablar de sí mismos, de lo que sienten, y de reflejar los sentimientos de los demás y ponerlos en relación con ellos mismos. Aparecen importantes contradicciones sobre la enseñanza que se practica. Se pone en marcha una perspectiva crítica en educación y para otros usos de las TIC.

### ABSTRACT

The purpose of this case study is to analyze the role of feelings in shaping perceptions of student teachers in a initial training project for school transformation including ICT. The project deals with social and memories about the school by making videos and postings on a wiki. The methodology includes 31 stories from the students themselves, contained in the best academic portfolios selected by the quality of its productions and wealth of analysis. Portfolios, textual and videographic productions and other evidence, such as reports of meetings held and other researcher's field notes, are analyzed. Among the results, students are not accustomed to consider their emotions as part of a training process. It costs a lot to talk about themselves, what they feel, and to reflect the feelings of others and put them in relation to themselves. It appears contradictions about teaching practiced. It raises a critical perspective on education and other uses of ICT.

**Palabras clave:** formación de docentes, proyecto, wiki.

## **Introducción**

El propósito de este estudio es analizar el papel de los sentimientos en la configuración de las percepciones de los estudiantes universitarios, futuros maestros, sobre un proyecto de transformación de la escuela que incluye TIC.

### **1. Compartir sentimientos entre estudiantes y con los profesores**

No es un tema habitual en la formación de docentes el de las emociones. Cuando se trabaja, está vinculado a aspectos relativos a la salud de los docentes, su resistencia a situaciones conflictivas o estresantes y a una perspectiva de eficiencia de la vida en las aulas, aprovechando las aportaciones de Goleman, Gardner y el modelo de Salovey y Mayer, y en nuestro contexto de Bisquerra y su equipo GROPE (Bueno, Teruel y Valero, 2005; Cabello, Ruiz y Fernández Berrocal, 2010; Agulló y otros, 2010). Se proponen actividades para el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás, la emoción como facilitadora del pensamiento, ejercicios que activen y mejoren el vocabulario emocional y habilidad para manejar las emociones propias ante situaciones positivas y negativas (Cabello, Ruiz y Fernández Berrocal, 2010). Estos seminarios monográficos orientados a la preparación en habilidades específicas permiten a los equipos investigadores profundizar en sus estudios de la inteligencia emocional mediante diseños experimentales.

Para superar esos propósitos de taller formativo sobre emociones, otros autores proponen ir más allá de la “escolarización de las emociones” (Darder y Bach, 2006: 78), para repensar la escuela y cambiar la lectura de las cosas, de la propia cultura y del mundo.

El papel de los sentimientos que se defiende aquí para la relación pedagógica tiene que ver con la búsqueda del conocimiento que supere la visión ascética del mismo, donde se privilegia el proceso cognitivo en detrimento de la vida de los sentidos, en nombre de la vida futura (Maffesoli, 2007: 53). Se orienta a una visión más humana, para vivir plenamente y promover una convivencia responsable y solidaria, un espacio educativo que construya personas y a su vez sea construido por personas (Darder y Bach, 2006: 58).

Nuestra propuesta es la reivindicación de lo emocional que tiene que ver con lo propuesto por la pedagogía feminista, los enfoques narrativos, los estudios filmicos y otras formas de entender lo educativo, postmoderna, política, post-colonial y colaborativa (Watts Paillotet y Callister en Kincheloe, 1993; Lankshear; Knobel, 2003; Barone y Eisner, 2006; Irwin y otros, 2009; Paredes, 2011).

Se desencadenó una experiencia formativa de futuros maestros de educación infantil y primaria. Esta experiencia de memoria histórica sobre la escuela, el caso que se analiza, propone otro tipo de profesional y de relación en el aula y entre las aulas y las comunidades, con

contenido social. Se desarrolla mediante realización de vídeos y una wiki (Paredes, 2010). Nos interesó lo que Kincheloe (2001) llama pensamiento postformal: establecer relaciones, formular preguntas, favorecer lo creativo, utilizar metáforas, unir lógica y emoción (p. 187 y ss.), utilizar metodologías cualitativas como la historia, el teatro, la autobiografía o la semiótica, confrontan lo androcéntrico con la incertidumbre, la especificidad y ambigüedad de lo privado, lo corporal y lo femenino (p. 196), un siglo de intentos por penetrar bajo la superficie de las experiencias, por trascender la tiranía del sentido común, por desvelar el inconsciente de una cultura (p. 210), y la investigación por la acción crítica con grupos externos a la escuela (p. 222).

Gracias a la utilización de recursos multimedia de la web 2.0 y lo narrativo incorporado al proceso de aprendizaje de los futuros docentes (Bolívar, 1998; Irwin y otros, 2009; Hernández, Sancho y Rivas, 2011; Cliff Hodges y Davies, 2013; Paredes, Herrán y Correa, 2013), los participantes pueden expresarse y hablar de otros y de sí mismos en relación a los demás:

- Permite comprender la riqueza de los asuntos relacionados con la experiencia humana: los deseos, sentimientos, creencias, valores que compartimos y negociamos donde nos construimos como sujetos... y ponerlos en contexto.
- Se reconstruye un conocimiento con la comunidad y colaborativamente a través de códigos artísticos, recogiendo, entrevistando y fabricando un material.
- El trabajo posiciona a los participantes como autores en un contexto social complejo.
- El conocimiento y lo artístico, la forma de construirlo, la importancia de los sujetos... empujan al establecimiento de diálogo. Las temáticas son un pretexto para hablar, no son neutrales porque las personas luchan por su vida y hablan de ello.
- El recuerdo de la escuela del que se habla en el proyecto no es neutral (va asociado a penurias, disciplinas, otro momento vital más vigoroso e idealizado), como tampoco lo es lo cotidiano (que refleja a cada sujeto en el mundo).
- Se incorporan otras narrativas diferentes a las textuales canónicas, se incorporan recursos semióticos distintos.
- Lo evocativo genera conexiones o rizomas muy diferentes.
- Estas actividades parecen afectar a la forma de redefinir la identidad propia, cómo se incluyen dentro de ellas los participantes y una forma de desafiar la manera de construir conocimiento, la manera de rellenar los espacios intermedios en las historias que cuentan y el sentido asignado por los participantes...
- Permiten hablar sobre la escuela y la profesión docente desde otras posiciones, con otras narraciones, lo que puede posibilitar un cambio.

Se reivindica la reconstrucción de las emociones, recuerdos, deseos, afectos y motivaciones que rodean una vida en la escuela como una forma de dirigirse a otro tipo de escuela, a otra relación con el conocimiento, a otro estatus de las que allí conviven, y lo emotivo

tiene una gran importancia. Se hace mediante diversas narrativas que convergen en la vida de los sujetos, se reconstruyen sus realidades con storylines distintos, que hablan en sus vidas, las sitúan en el espacio y el tiempo. Las TIC permiten recuperarlo en el contexto.

## **2. Metodología**

Tal y como se ha indicado, el objeto del estudio es analizar el papel de los sentimientos en la configuración de las percepciones de los estudiantes universitarios, futuros maestros, sobre un proyecto de transformación de la escuela que incluye TIC. Estos maestros están inmersos en un proyecto formativo social y de memoria histórica sobre la escuela, donde realizan materiales multimedia y vídeos que se incorporan a blogs personales, que funcionan como portafolios personal (Cano, 2005), y una wiki, que es un espacio colectivo de producción y publicación.

Se analizan los portafolios para clase, las producciones textuales y videográficas posteadas por la comunidad que se ha generado en una wiki y otras evidencias, como relatos de las asambleas celebradas y otras notas de campo del investigador.

Se etiquetan los contenidos de los portafolios, los vídeos y otros posts de la wiki, así como el resto de evidencias.

Se construyen categorías a partir de estos etiquetados. Se busca la reconstrucción de lo ocurrido a partir de una descripción densa de estos casos.

La metodología cualitativa es un caso único (Yin, 2009) que incluye 31 historias contenidas en los mejores portafolios de tres cursos académicos distintos, seleccionadas por el investigador por la calidad de sus producciones y la riqueza del análisis de los propios estudiantes participantes. Los cursos no pretenden ser un multi-taller al uso para la preparación de docentes, sino más bien un proyecto en el que se hibridan una temática comunitaria y un ejercicio expresivo de futuros docentes que vuelcan sus sensibilidades y vivencias mediante herramientas TIC, con diversas técnicas de raíz freiriana y artográfica (Paredes, Herrán y Correa, 2013).

El proyecto se denominó Museo pedagógico virtual vivo, un vehículo para hablar de la escuela vivida por familiares de los participantes, una forma de indagar sobre el pasado y la vida en la comunidad. Este trabajo estuvo fundado en un trabajo evocador basado en la percepción de un cambio de ciclo en la escuela pública (cuando se estaban jubilando muchos maestros de los movimientos de renovación pedagógica), un interés por la memoria avivado por diversas lecturas y el atractivo del vídeo como una herramienta para recoger y dar a la comunidad. En relación con las lecturas, se quiere señalar que la principal fue “¿Por qué recordar?” (VV.AA., 2007), una remembranza de lo que supuso el Holocausto que sirvió para reivindicar la memoria desde diversos puntos de vista (político, histórico, filosófico, biológico...). Los aforismos extraídos de esa obra fueron completados con material de los vídeos sobre la memoria de “La vida según Galeano” (Canal Encuentro), las novelas de Patricio Pron (2012) “El espíritu de mis

padres sigue subiendo en la lluvia” y Andrés Trapiello (2012) “Ayer no más” y la película “Nostalgia de la luz” (2010).

Cada producción en una actividad artográfica o freiriana, o de un vídeo o reflexión, es incorporada al portafolio y comentada por el participante, que describe el proceso creativo y habla de la persona a la que entrevista o de sí mismo. Múltiples producciones, a la manera de una triangulación con evidencias de diferente índole, hablan de cada participante. El portafolio es dialogado con los participantes en una actividad plenaria, o por ellos mismos y el profesor como observadores participantes de esta realidad. El profesor tomó notas de las clases, se realizaron algunas actividades de análisis con los grupos y se hizo una devolución colectiva por escrito a cada grupo.

Estas 31 historias, con nombres ficticios corresponden a un colectivo muy joven, donde dos de cada tres participantes son mujeres (frente a tres de cada cuatro en el total de los estudiantes), con un pequeño porcentaje de estudiantes que provienen de formación profesional (educación, atención social y deportes) y que por sus procedencias geográficas y tipos de usos de TIC creemos que pertenecen a clases acomodadas y medias-bajas.

Se analizan los portafolios, con múltiples elementos que se convierten en un variado elenco de evidencias dentro de cada historia y entre historias, junto a las producciones videográficas en la comunidad que se ha generado en una wiki, el foro de la wiki, las notas de campo del profesor y las devoluciones al grupo como informes que recogen el espíritu de un semestre.

Las actividades descriptivas de tareas encomendadas al grupo para avanzar en el desarrollo del proyecto a lo largo del curso no fueron etiquetadas (por ejemplo, “se presenta la fotopalabra”, “se añade en este posteo el vídeo insertado en la wiki”), porque son tareas comunes a todos los miembros que describen un proceso de trabajo. La codificación se interesó por el resto de actividad, las descripciones ampliadas, las valoraciones y conexiones.

El análisis se realizó mediante un software de análisis cualitativo, Atlas.ti. Gracias a este software se prepararon tantos documentos como portafolios y otros documentos se recogieron (Gibbs, 2012), y de su lectura y relectura emergieron categorías que se añadieron a una lista de códigos.

La codificación fue refinada en sucesivas lecturas y se trabajó por comparación constante. Una vez realizada la codificación, los códigos se agruparon y jerarquizaron por temáticas o categorías que fueron emergiendo en el análisis, por su proximidad o por cierta causación. Asimismo, se aprovecharon los cuadros de frecuencia y co-ocurrencia para comprender la emergencia de conceptos en las evidencias. Las categorías se fueron refinando mediante comparaciones constantes (Goetz y LeCompte, 1988) y el diálogo permanente (Boronat, 2005) con los datos. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002).

La información se triangula mediante la aplicación de la diversidad en técnicas presentada (diferentes técnicas para promover una respuesta digital, diversas técnicas de recogida), el análisis de múltiples agentes (investigador y los propios participantes al comentar sus propias producciones gráficas o audiovisuales) y la variedad de evidencias (producidas con las herramientas, textuales, gráficas, audiovisuales, comentarios).

En el trabajo se ha seguido un protocolo ético de tratamiento de los datos (consentimiento de los participantes para el uso de datos, anonimato de los participantes, discusión de los informes con participantes).

### **3. Análisis y resultados**

El presente estudio sobre las emociones está dentro de un proyecto que explora otro tipo de formación inicial y es parte de un estudio más amplio relativo a la transformación de la enseñanza gracias a la construcción de narrativas con TIC, estudio que abarca diversos subestudios en curso: preconcepciones y cambios sobre posiciones sobre la enseñanza, los estudiantes y la profesión y el papel de las maestras visto por ellas mismas.

En primer lugar, se observa que los estudiantes no están habituados a considerar su emotividad como parte de un proceso formativo.

Los primeros elementos emocionales con los que trabajamos en el curso son los de inquietud y malestar ante el propio hecho de movilizarse, hablar de uno mismo o de aquello que le puede importar a uno mismo, y esto genera ruido. Meter lo sentimental en la escuela replantea la propia escuela (Kincheloe, 2001). Esto se aprecia en los portafolios. El primer tema que emerge es uno que se ha etiquetado como “dificultades”. Con ello se contaba y para ello se puso en marcha otro tipo de curso, fuera de los cursos de mini-talleres al uso para las TIC. Junto a las dificultades, el segundo bloque de temáticas son valoraciones (desesperación, disfrutar, gustar). Este segundo bloque parece derivar del primero. Las dificultades sacan los miedos de los estudiantes.

A los participantes les resulta costoso hablar de su biografía escolar y la de sus abuelos, para volver a reflexionar sobre la vivencia de aquella escuela, la propia y la futura.

El multimedia ha sido fundamental para abrir a hablar a los estudiantes:

“Otros programas, como Power Point o la tecnobiografía, también fueron muy emotivos para mí al realizarlos, ya que te hace pensar en historias o realidades pasadas” (Caso 9 Lidia).

Sin embargo, les es costoso salirse de la racionalización de las actividades con imágenes, dejarse llevar, reflexionar sobre la imagen en un sentido muy amplio, mezclado con lo privado, sensorial y corporal, como mujer, maestra y estudiante. Estos temas los trae el proyecto, pero no aparecen fácilmente, más allá de lo que se requiere al elicitarlo en actividades artográficas y



freirianas. Hay que tratar de conectar con la cultura del silencio y darle el poder de la voz a los participantes (Kincheloe, 2001: 94). No están las personas, generalmente aparece un producto que es una tarea. Los estudiantes, de hecho, han estado preguntando durante tres años, semestre a semestre, si aquello que hacían era lo correcto (notas de campo, varias fechas), y el formador ha evitado solicitar respuestas correctas porque impiden aprovechar la potencialidad formativa de la evaluación, porque inducen una sola forma de pensar, porque nos llevan a un pensamiento tecnificado de la educación (Kincheloe, 2001: 53).

Para terminar con el análisis general de los elementos que aparecen en los portafolios, solo han aparecido como claramente emotivas un 3% de los etiquetados realizados. Aparecen asociadas a “recuerdo”, “construcción de conocimiento” y “multimedia”. Estos datos parecen indicar una baja incidencia de la propuesta en cuanto a incorporar las emociones a la construcción de conocimiento en las aulas. Sin embargo, mirado de una forma más amplia, el tercer bloque de temas que aparecen en los portafolios son aspectos relacionados con el proyecto que ha servido de vehículo al curso, la vida en las escuelas de nuestros abuelos, en concreto la “comparación entre lo viejo y lo nuevo” y reflexiones sobre los el tipo de escuela que vivieron los abuelos entrevistados, los elementos donde la literatura indica que podrían haber aparecido emociones.

Al requerir el proyecto que viven los estudiantes realizar una entrevista a una persona mayor, hay una apertura novedosa de curso, que llena de curiosidad, y que a nadie deja indiferente:

“Es importante escuchar las experiencias de los más mayores, que a veces no se les tiene en cuenta, y tienen mucho que ofrecernos” (Caso 4 Cristina).

“Es una experiencia única que invita a todos a reflexionar sobre lo que hemos vivido o lo que nuestros familiares han vivido” (Caso 10 Johanna).

Se hace aparecer su vida familiar, el descubrimiento de una realidad, generalmente muy diferente de la que viven, en la comparación viejo-nuevo:

“Además de todo este aprendizaje, lo que más me ha gustado hacer ha sido la entrevista a mi abuela y que me contase tantas cosas de su escuela. Descubrir los cambios transcurridos en la educación” (Caso 6 Laura G).

“De verdad me ha gustado mucho, ya que a mí de pequeña me hicieron hacer una memoria sobre alguien de mi familia que hubiese vivido en otra época en España, y lo hice sobre mi abuelo que ya no estaba. Al igual que a mí, le pasó a mis compañeros, y todos nos emocionamos mucho leyéndolo” (Caso 9 Lidia).

Hay también resonancias, elementos que reviven y que el estudiante intenta poner en relación con lo que le han contado, con las elaboraciones que ha realizado y con lo que espera encontrar como maestra en la escuela:

“Recuerdo que era una apasionada de los dinosaurios, tenía muchísimos libros y películas sobre ellos pero el que más me entusiasmaba era uno en el que, mediante un espejo que se colocaba en el eje de las páginas, podías ver las imágenes de los dinosaurios en 3D. Obviamente este método se basaba en un efecto óptico pero a mí me parecía completamente real” (Caso 8 Rocío).

Algunos estudiantes están más abiertos, tienen resonancias al realizar diversas actividades artográficas y freirianas (Caso 3 Natalia):

“al estudiar en 2.º de bachiller demasiados conocimientos y todos ellos inculcados con un embudo, ahora mismo recuerdo poco de la Historia de España.

Después de investigar un poco y descubrir la de logros que hemos alcanzado (las mujeres), me he decidido por una actriz. Marilyn Monroe me parece un icono de la sensualidad, además siempre me ha interesado su vida.

Nunca se me olvidará cuando durante todo un verano no era capaz de acabarme Miguel Otrógoff (sic), un libro pesado y denso sin ningún dibujo ni nada que acompañara y dinamizara su lectura.”

En algún caso es tanto el interés despertado por estas entrevistas que el participante, conmovido, hace una investigación a fondo, como en el caso de Rocío, que lo refleja en una línea de tiempo.

La exploración también se dirige a sus madres, con resultados desiguales. Unos reflejan una realidad convencional, que es preocupante por el estereotipo de mujer que hay debajo y porque la persona que lo expresa es una futura maestra. No se trata precisamente de un discurso feminista que luche contra discursos negadores del cuerpo y los sentimientos:

“En mi caso, he realizado una presentación sobre mi madre, en la que he plasmado cinco de los momentos más importantes de su vida: cuando nace, cuando se casa, cuando tiene su primer y su segundo hijo, cuando obtiene el título de Magisterio y por último, a qué se dedica actualmente y con quién vive” (Caso 7 Patricia).

Otros encuentran una perspectiva crítica con aquel pasado que pone a sus madres en un plano diferente al que han tenido hasta el momento, como el relato de la escuela que vive la madre en el Buenos Aires de la dictadura militar. Esta participante hablará después en su portafolios de otras experiencias de memoria y de audiovisuales vividas por ella misma en su escuela y se producirán paralelismos entre su relato y el de su madre.

El proyecto propuesto no es inocente. Unos participantes llegan a entrever que está interesado en sacar a la luz la repetición de fórmulas pedagógicas tradicionales en contextos aparentemente renovados por determinados dispositivos. Que con proyectos así es posible construir conocimiento en el aula y que es necesario transformar el tipo de escuela que viven y el tipo de relaciones que establece con la comunidad, merced a esta aproximación.

Con respecto a las fórmulas y los usos de las TIC, algunos alumnos identifican usos tradicionales y son seducidos por las imágenes de esos materiales, un primer paso para seguir pensando en los distintos contextos escolares:

“Puedes observar de una manera práctica como han ido cambiando diferentes aspectos en la escuela, tema importante para nosotros y que especialmente a mí me llama la atención, por las anécdotas que mi abuela me ha ido contando sobre la escuela a la que ella asistía, una escuela muy distinta sin duda a la de ahora, separada por sexos y con unos materiales didácticos impensables hoy en día (...) me han sorprendido algunos de los materiales que he podido observar en ‘Mi querida escuela’ (una web sobre material escolar histórico) pero me han resultado interesantes y me ha hecho pensar sobre la evolución de los materiales didácticos que se han ido utilizando en la escuela” (Caso 1 Alba M).

Algunos se acercan al sentido de la epistemología propuesta, “situaciones [educativas] en las que las experiencias [de los participantes] puedan ser utilizadas para replantear el universo [del conocimiento] escolar” (Kincheloe, 2001: 88), construir conocimiento en el aula:

“Las TIC me ha aportado mucho también emocionalmente. Con determinados programas he podido saber más acerca de mí misma, de mi familia. El proyecto del Museo Pedagógico también me ha hecho pensar en la sociedad, en la función de los mayores y he aprendido a valorarlos mucho más sus experiencias. Además de que creo que aporta mucho a la sociedad, un proyecto que da mucha información, es una fuente de conocimiento a partir de las experiencias” (Caso 4 Cristina).

Es en este punto donde se hibrida la construcción de conocimiento y lo emocional, donde los estudiantes se atreven a explorar su vida y sus sentimientos para reconstruir algún aspecto de los investigados:

(Hablando de un material desarrollado en un cómic digital) “He escogido estas escenas porque, para mí, cuando iba a la escuela, lo que más nerviosa me ponía era exponer delante de todos el trabajo que había hecho mientras todos me miraban y mientras la profesora o algún compañero me preguntaba. Pero a pesar de esos nervios, y de lo roja que me ponía, reconozco, ahora, que con aquellas exposiciones (en las que además teníamos que llevar algún objeto, y por eso en la primera imagen he puesto que la niña para exponer el tema de los indios ha llevado una tienda) aprendía bastante” (Caso 6 Laura G).

“Asistí durante la secundaria a un colegio judío de aquí de Madrid, y todos los años los alumnos de 2.º de ESO realizan el trabajo de *Shorashim*, que en hebreo significa ‘Mis raíces’. Se trata de un proyecto diferente del que nunca había oído hablar, y se basa precisamente en la memoria. Fundamentalmente es un trabajo para investigar sobre tu propia familia: antepasados, migraciones, historia del país en las diferentes épocas... La primera parte tenía como título ‘Yo’, y se trataba de hacer una reflexión sobre todo lo que había vivido hasta ese momento, incluyendo recuerdos de familiares y amigos. La segunda parte se titulaba ‘Mi familia’, donde recuerdo que tuvimos que investigar un montón, porque nos pedían información de hasta nuestros tatarabuelos. Me acuerdo que estuve

semanas y semanas al teléfono llamando a Buenos Aires para poder hablar con todos mis abuelos, tíos y primos, y no paraba de hacerles cada vez más preguntas para poder conocer lo máximo posible sobre su infancia y sus recuerdos” (Caso 10 Johanna).

Otros participantes son conscientes del carácter político y reivindicativo del proyecto en el que se han involucrado, de cómo devolver una dimensión humana a la actividad educativa.

“el Museo Pedagógico ha sido una gran idea, que me ha permitido tanto a mí como a mis compañeros investigar, conocer y acercarnos a personas mayores, como nuestros abuelos, para obtener información sobre la educación de otra época. De esta forma hemos contribuido con la universidad, al poder ofrecerla información sobre la evolución pedagógica, con sus errores y ventajas, para que intenten no caer en ellos. Y a la vez hemos dado la oportunidad a muchas personas mayores que se sienten solos o que no se consideran tan importantes como un famoso, a que se sientan parte de un trabajo, que contribuyan a ello y recuerden de forma emotiva aspectos de su pasado leyéndolo” (Caso 9 Lidia).

“Me encanta esta idea, este proyecto por el cual dar a conocer todas las experiencias posibles, todos los documentos posibles y compartirlo para que esté a disposición de cualquier persona que le interese” (Caso 4 Cristina).

“Como han dicho muchos de los compañeros, hemos podido aprender muchísimo a partir de este método de investigación diferente y espero tener la oportunidad de utilizarlo en un futuro con mis propios alumnos” (Caso 10 Johanna).

Algunos se entusiasman y se comprometen con este tipo de proyectos de enseñanza postformal, donde se crean situaciones, se participa en la reescritura del mundo, se confrontan mitos, se orienta a la indagación, se contextualiza, se basa en la creación, donde se improvisa para la incertidumbre, lo único y lo conflictivo, se estimula la participación, se reflexiona críticamente, democrática, se lucha contra la marginalidad, se trabaja por la pluralidad, se hace un compromiso con la acción, se va contra la gratificación aplazada, se muestra preocupado con lo emotivo (Kincheloe, 2001).

Parecen resquebrajarse algunas certidumbres, y aparece cierta apertura a considerar las emociones propias y al otro.

#### **4. Conclusiones**

A los futuros maestros les cuesta mucho hablar de sí mismos, de lo que sienten, y de reflejar los sentimientos de los demás y ponerlos en relación con ellos mismos. Asimismo, se observa que cuanto mayor es la presencia de una voz propia personal y más auténticos son los sentimientos reflejados, mayores son las resonancias de la comunidad en relación con el conocimiento compartido y construido conjuntamente con la universidad.

La utilización de recursos multimedia de la web 2.0 y lo narrativo incorporado al proceso de aprendizaje de los futuros docentes ha recuperado muchas experiencias similares a las experimentadas por otros docentes en formación en otros contextos (construcción de conocimiento, autoría, diálogo, evocaciones). Las producciones son aún modestas y escolares. El paso que hay que dar es complejo.

El recuerdo y lo emotivo se han reconstruido cuando los estudiantes se han abierto a otras posibilidades de utilizar TIC en experiencias artográficas y freirianas, así como con vídeos. Cuanto más han explorado, más han podido poner de ellos mismos y mayor ha sido la reflexión escrita que acompañaba estas producciones.

Frente a una cultura docente de certidumbres, de la enseñanza más tradicional, la introducción de lo emotivo ayuda a que aparezcan importantes contradicciones que generan preguntas sobre la enseñanza que se practica, lo que colabora a inducir una perspectiva crítica en educación y para otros usos de las TIC.

En estas historias aparece tímidamente la comunidad próxima, pero faltan todavía muchos maestros en ejercicio para que realmente sea una experiencia post-formal.

## Referencias

- AGULLÓ, M. J.; FILELLA, G.; SOLDEVILLA, A., Y RIBES, R. (2011): “Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria”, *Revista de educación*, 354: 347-349.
- BOLÍVAR, A. (ed.) (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- BOLÍVAR, A. (2002): “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1): 1-26.
- BORONAT, J. (2005): “Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2): 157-174.
- BUENO, C.; TERUEL, P., Y VALERO, A. (2005): “La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54: 169-194.
- CABELLO, R.; RUIZ, D., Y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2010): “Docentes emocionalmente inteligentes”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1): 41-49.
- CANO, E. (2005): *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- CLIFF HODGES, G. Y DAVIES, B. (2013): “Special Issue: Narrative and Literacy” *Literacy*. 47 (1): 1-56.
- DARDER, P. Y BACH, E. (2006): “Aportaciones para representar la teoría y la práctica educativas desde las emociones”, *Teoría de la educación*, 18: 55-84.
- GIBBS, G. (2012): *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M., Y RIVAS, I. (coords.) (2011): *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Grupo de investigación Esbrina-Universidad de Barcelona.
- IRWIN, R. (2009): “The City of Richgate A/r/tographic Cartography as Public Pedagogy”, *JADE*, 28 (1): 61-70.
- KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2011): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. 3.ª ed. Madrid: Morata.
- MAFFESOLI, M. (2007): *En el crisol de las apariencias. Panorama ético de las estéticas*. Madrid: Siglo XXI.
- PAREDES, J. (2010): “Museo pedagógico virtual vivo. Una proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana”, *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la educación*, 16: 45-64.
- PAREDES, J. (2011): “Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical”, en VV.AA. *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa*. Madrid: Trotta, p. 152-176.
- PAREDES, J.; HERRÁN. A. DE LA, Y VELÁZQUEZ. D. (2012): “Applied creativity, social networks and practitioner enquiry to improve educational practice in Higher Education”, en P. MCINTOSH Y D. WARREN (ed.): *Creativity in the Classroom: Case Studies in Using the Arts in Teaching and Learning in Higher Education*. London: intellectbooks, p. 245-256.
- VV.AA. (2007): *¿Por qué recordar?* Buenos Aires: Granica.

# Voces en la educación: (des)conocidas, (des)encontradas, compartidas<sup>18</sup>

Emma Quiles Fernández, emma.quiles@ub.edu

Anna Forés Miravalles, annafores@ub.edu

*Universitat de Barcelona*

## RESUMEN

Relata la construcción compartida de una materia basada en una metodología cualitativa: partir de sí, compromiso, vivencia y despedida.

## ABSTRACT

It shows how was built a shared course based on a qualitative approach: starting on him, engagement, experience, farewell even.

**Palabras clave:** docencia compartida, papel del estudiante, emociones.

## Introducción

Esta comunicación es fruto de un encuentro entre dos maestras que, por primera vez, inician un proceso de docencia compartida en la materia *Fundamentos didácticos de la acción socioeducativa* (materia de segundo curso del Grado de Educación social en la Universidad de Barcelona). Es precisamente este recorrido el que ubicamos como puente entre nuestras preocupaciones docentes, nuestras trayectorias personales y profesionales, y nuestras claves educativas. Todo ello ha ayudado a singularizar un modo de ser y de estar en el aula universitaria, visibilizando así la manera en que hemos ido abriendo posibilidades hacia un saber curricular emergente en lo cotidiano y basado en las relaciones educativas y de cuidado creadas en el aula. Dichas relaciones, repletas de una complejidad no siempre sencilla de sostener, dan a su vez cuenta de un saber práctico, teórico y de la experiencia (Contreras, 2010). Siguiendo el planteamiento de Jensen (1977), indagar en la naturaleza de dichas relaciones, nos ha permitido observar qué emerge de cada una de ellas y bajo qué características se dan como parte del desarrollo del grupo-clase. Y es que el auténtico aprendizaje educativo se vincula con el grado de desarrollo grupal, porque en función de lo que cada estudiante reflexiona consigo

---

<sup>18</sup> Parte de un estudio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ahora de Economía y Competitividad) para el período 2011-2014 acerca de la propia docencia pertenece a la investigación *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de caso* (referencia: EDU2011-29732-C02-001).

mismo, ocurre un determinado crecimiento conjunto al grupo (Tuckman, 1977). Esto enriquece al binomio enseñanza-aprendizaje, ya que gracias a las pistas, informaciones y contradicciones de nuestras estudiantes, tenemos una mayor conciencia de lo que sucede, y de lo que no se está dando pero debería acontecer en nuestras clases (Martínez, 1999).

De este modo, hemos querido ahondar en una mayor comprensión acerca de las relaciones pedagógicas en espacios y procesos formativos universitarios y cómo estas influyen en el desarrollo curricular. Estimar que el proceso de enseñanza aprendizaje es algo que se va construyendo de manera colaborativa, nos sitúa en un lugar docente en el que nos es necesario un replanteamiento desde el *dónde partimos* y hacia *dónde deseamos ir*; de ahí que la participación y consenso sean elementos básicos en nuestro quehacer educativo. Bajo estas inquietudes, la actual experiencia se enmarca en una perspectiva cualitativa-interpretativa, apoyada en los cuatro ejes que dan sentido y fundamentan nuestra práctica en el aula: el partir de sí, el compromiso en la tarea de enseñar y aprender, la vivencia en y del aula, y el proceso de despedida. Dichas claves permiten repensar nuestra manera de hacer, ser y sentir en las clases universitarias, unas clases en las que no siempre nos es sencillo conjugar los tiempos para crear espacios de diálogo y de crecimiento humano (Noddings, 2001).

## **1. Del encuentro a dos voces**

A inicios de septiembre se nos planteó el reto de compartir un proceso de docencia y aprendizaje con un grupo de estudiantes de Educación social. Nuestro deseo fue participar conjuntamente de todas las sesiones formativas del curso, considerando que así podríamos nutrir más al grupo, al tiempo que a nosotras mismas como reflexión crítica docente en continuo movimiento (Boud, 2011). Estas condiciones, creadoras de un contexto favorable a la relación educativa, permiten replantearse y construir significativamente las prácticas pedagógicas con los y las estudiantes (Porres, 2012). Relación que, al ser dos, podría ser atendida con más cuidado y mayor singularidad.

Compartir corpóreamente y emocionalmente una asignatura con otra maestra que apenas conoces, requiere de un ejercicio de complicidad y confianza que necesita de un tiempo; un tiempo previo al inicio de las clases y paralelo a encuentros en los que acordar líneas de ser, hacer y estar con y en el grupo-clase. Pero no solo eso, se necesita ir más allá y poder vivir el proceso con deseo. Con deseo y con pasión. Vivir en deseos “acompañados de un seguir naciendo” (Zambrano), de un seguir creando, de un seguir sintiendo apasionado en el aula. En nuestro caso, esa pasión brotaba por dos motivos explicitados y evidenciados en nuestras conversaciones: era el primer año en la docencia universitaria para una de nosotras, y emergía un re-ilusionarse por aprender y compartir de la materia, para otra.

El encuentro a dos voces en las primeras tertulias nos ayudó a plantear anhelos, temores e interrogantes acerca del posible desarrollo de la asignatura. ¿Qué significa dar clases en la



universidad?, ¿qué esperarán de nosotras?, ¿cómo dar libertad en el proceso de aprendizaje sin perdernos en el caos?, ¿cómo no borrar sus diferencias sino conservarlas como riquezas entre otras?, ¿dónde encontrar el equilibrio entre lo aprendido y lo que se evalúa?, ¿cómo acoger las singularidades y convivir con cada una de ellas nutriéndonos en nuestros quehacer educativo?, etc. Y en este partir de sí (Piusi, 2000), en este autorizarnos, quitarnos el velo como maestras, reconocernos, darnos voz y rostro, creamos una apertura y disposición a la escucha fundamentales para el proceso de formación que llevamos a cabo a posteriori; una escucha centrada en el deseo y en la curiosidad.

## **2. Del nombrar al otro y comprometernos**

El primer día de clase aparecieron todos los pupitres amontonados al final de la sala 107. Los estudiantes los iban retirando pausadamente al tiempo que preguntaban: “¿nos tenemos que poner como queramos?”, “¿es mejor en círculo?”, “¿qué vamos a hacer?”, “¿hoy saldremos antes porque es solo presentación?”. Dar nombre a lo que les y nos ocurre, a lo que deseamos y desean, a lo que les y nos preocupa, forma parte de una acogida, de un poner en palabras aquello que nos está acompañando como parte de un proceso formativo. Disponernos de un modo u otro en el espacio, hace que nuestros cuerpos también dialoguen de una u otra manera. Por ello, solicitarles que creáramos un círculo, fue un hecho de sentido pedagógico que tiene que ver con la *disposición y exposición* de cada uno de nosotros en el aula (Migliavacca, 2002). Y en esta disposición también encontramos la posibilidad de nombrarles, llamarles por sus nombres para convocar su presencia, su particularidad, aunque muchos de ellos lleven el mismo nombre. En palabras de Rivera (2012), “al oír mi nombre me abro a lo que venga”. Este tomar en cuenta al otro, re-conocerlo y re-descubrirlo, fue una propuesta dialogada en la clase con los estudiantes. De este modo, efectuamos el primer paso hacia el diseño de la materia: partir de sí, un sí particular que nace de cada uno de ellos y de ellas.

En este primer momento, invitamos al alumnado a la creación de sus propias cajas de aprendizaje (figura 1). Algunas de ellas quedaron cerradas, otras estaban pintadas a mano, en otras solo había elementos pequeños (casi parecían miniaturas de un vivir y aprender), otras eran un collage de fotografías y esquemas, en algunas incluso ubicaron objetos que les conectaban con la infancia... Eran cajas en las que vislumbramos sus saberes y el modo en que los habían ido construyendo hasta el momento. Nos sorprendió cómo ellos fueron evidenciando su propio aprendizaje, muchas veces en relaciones más allá de la escuela o lejos de los espacios formales (Cobo, 2011). Por consiguiente, este de partir de sí fue experimentado como proceso de apertura hacia los otros y hacia el mundo, continuamente renovado. La educación superior ya no es entendida como lo que sucede en el aula, sino lo que acontece en todos los lugares y tiempos, es una educación ya expandida, compleja, vitalicia e incluso a veces no planificada (Díaz, 2012).

**Figura 1. Muestra de cajas de aprendizaje**



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

En este tipo de escenas sensibles (en feliz expresión de Mariel Alejandra Ruiz, 2010) se generan movimientos de sentido formativo donde los rostros presentan una mirada y un brillo al que no podemos sustraernos, y ambos buscan una respuesta que requiere de una relación de responsabilidad (Boff, 2002). Una relación de responsabilidad entre el yo y el nosotros que se ve influenciada en el quehacer educativo. Como consecuencia, planteamos en el aula la importancia de la disposición y compromiso en el aprendizaje, en lo compartido, en lo que estábamos viviendo y en lo que íbamos a vivir como grupo-clase. El proceso de participación y negociación en el aula requirió de una lentitud y cuidado determinados, así que en el transcurso de la asignatura, intentamos construir otras maneras de estar y hacer que permitieran un trabajo formativo conjunto, problematizando la cotidianeidad que nos acompañaba en cada momento (Martínez, 1999).

Nuestra preocupación por el compromiso nos llevó a lo que presentamos como la segunda clave educativa. Acompañar la libertad en el proceso de aprendizaje requiere de una responsabilidad mayor a la delegar el saber curricular en el docente (Alliaud, 2011). ¿Qué otras maneras de aprender podemos generar en el grupo?, ¿son los estudiantes los que eligen cómo irse formando, o son nuestros deseos como maestras los que emergen proyectados en el proceso de clase?...

Tras un cuestionamiento continuado, percibimos en el aula que algo parecía fluctuar en el ambiente, algo que era corpóreo y aún no se podía poner en palabras, algo que no se podía hacer

tangible. Algo hasta el momento que no se podía nombrar. Entregamos a cada uno de ellos un pequeño documento (figura 2) pidiéndoles que se narraran en relación a lo que estaban dispuestos a aprender y al cómo les parecía que podía darse su propio proceso de aprendizaje (en sintonía con sus deseos y placeres, pero sin dejar de lado la tarea encomendada del currículo). Ante la pregunta de “¿qué quieres aprender?”, manifestaron un conjunto de sentimientos de vértigo, miedo e inseguridad, que necesitaron de un acompañamiento educativo docente. ¿Qué ocurre cuando les pedimos que se hagan cargo de sí?, ¿cómo posibilitar que la curiosidad vuelva a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿de dónde proviene ese vértigo que no permite fluir con el deseo y la pasión de cada uno? Plantear un aprendizaje que pasa por la decisión de lo que necesitan aprender, por cómo merece la pena aprenderlo y por una valoración conjunta de los efectos de las decisiones, es fundamental para el crecimiento y desarrollo del grupo-clase (Álvarez, 2001). Lo que evidenciamos fue que este *hacerse cargo de sí*, marcaba la doble dirección del compromiso: desde sí y hacia el grupo, permitiendo observar lo que sucedía cuando la libertad del aprendizaje nacía desde lo singular y recaía en el desarrollo del grupo. Durante el proceso, algunos estudiantes comunicaron: “me siento agobiada porque no llego a donde dije que llegaría”, “está siendo más trabajo del que creía”, “no me gusta tener que poner a qué me comprometo yo, ¡y yo qué sé lo que quiero!”.

**Figura 2.** Documento “¿Qué es lo que quiero aprender?, ¿cómo me comprometo?”



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

### 3. De la vida en el aula y su sentir

Dar cabida al vivir en el aula es ofrecer un espacio a las emociones, creando contextos donde estas puedan ser sentidas, expresadas y compartidas. Habitarla y sentirla saliendo de nuestra zona de confort, de nuestro control como maestras, permitiendo escuchar esas otras voces, esas otras emociones que emergen en la cotidianeidad de nuestras clases. Pero no solo eso, también es un vivir-se con el grupo escuchando lo que nace desde cada uno: las dudas, las seguridades o los modos de comprender una misma realidad.

En una de las sesiones una estudiante entró en el aulario comentando aspectos acerca de lo que ella denominó “represión y presión que la universidad ejerce con nosotras como ganado”. A raíz de esa aportación, descubrimos que vivían con angustia no solo la entrega de ensayos y proyectos que debían redactar para el conjunto de asignaturas del grado, sino que vivían con angustia *el aprender*. ¿Cómo hablar del deseo por aprendizaje, del movimiento que genera la curiosidad, si estaban viviéndose en otro plano? Llevaban meses abocando esfuerzos en el conocimiento de una institución educativa, realizando entrevistas y encuentros con educadores sociales e investigando los marcos legales, proyectos educativos y otros elementos contextuales que resultaban favorecedores (o no) a la entidad que habían escogido. Como tarea, les pareció reveladora a inicios de semestre, pero llegados a este punto, la exasperación era el único modelo relacional que había brotado como cúmulo de situaciones y discrepancias. Al abrir un espacio de conversación, empezaron a dispararse aportaciones, voces solapadas, deseos rotos, e incluso algunas contribuciones que rozaron melodías un tanto agresivas. Recolocarnos, nos llevó un tiempo, tanto a los estudiantes como a nosotras. ¿Qué hacer con todo lo que se abre, de repente, en muy poco tiempo, y se lleva gestando durante dos o tres meses?, ¿cómo sostenerse ahí, entre la vorágine de los desencuentros? Confrontación y exposición, dos modos de estar que permitieron una comprensión del otro y un proceso de auto-regulación. Recogimos los comentarios como parte de un aprendizaje y seguimos caminando con el impás de lo acontecido. Durante aquella semana, les escribimos un correo electrónico con aspectos que nos resonaron, y que también tenían que ver con uno de los bloques temáticos de la materia: la relación educativa. Algunos de ellos respondieron al correo de inmediato, mientras que la gran mayoría permaneció en silencio. Un silencio que interpretamos como modo de vivir reflexivo que requiere también de un tiempo para atender, acoger y, en algunos casos, dejar ir en forma de palabras (Boud, 2011). Este acontecimiento promovió una vida en el aula, siguiendo el proceso con un mayor equilibrio compartido. Las palabras de Comenio (1628) nos recuerdan que “nada acontece fuera de su tiempo”, por lo que este proceso queda situado en un plano y en unas circunstancias determinadas, y es a través de estos modos de comprender la práctica educativa, como retomamos la noción de que las decisiones habituales del aula, son y deben ser compartidas y construidas en función del desarrollo del grupo-clase. Ofrecer una apertura y consenso es favorecer la riqueza del proceso de enseñanza-aprendizaje (Forné, 2000).

Por otro lado, como parte de esa vida en el aula, invitamos a diversos educadores sociales para que compartieran su *profesión vivida*, y no estudiada. Recreamos sus experiencias, nos nutrimos de ellas y les quisimos realizar una devolución metafórica del proceso de aprendizaje. Buscábamos algún elemento de reflexión que permitiera vincularse al saber, un saber que, en algunos casos, cedía a problematizar lo que nos habían narrado los educadores. Así, elaboramos poemas japoneses o haiku (figura 3), una poética basada en el asombro y el encanto que produce en el autor la contemplación de lo escuchado, observado sentido y reflexionado. Romper con los esquemas de las devoluciones escritas y pasar a un plano donde la noción de rima no es aquello que da valor al haiku, sino el grado de significatividad, hizo que la importancia recayera en la profundidad de cada palabra, de cada raíz de significados.

**Figura 3. Muestra de algunos haiku**



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

#### 4. Del acogimiento de la despedida

Abrir procesos educativos siempre es interesante, porque en función de cómo se desplieguen las relaciones, se transitará de un modo u otro (De Vita, 2012). Pero no solo eso, sino que acoger la despedida ha de poderse vivir como natural, como un desprendimiento necesario en cualquier proceso educativo. “En la escuela no nos han enseñado a despedirnos”, “A mí alguna vez la profesora me daba o chocaba la mano”, “Yo nunca antes había venido a una tutoría para despedirme y cerrar el proceso”, comentaron algunos estudiantes. Brook (1993) señala la relevancia de ver “al desprendimiento como único momento de libertad, como un fin que vuelve a ser un comienzo donde el proceso vital tiene la última palabra”. Por ello, rescatamos de las prácticas, escritos, relatos y exámenes, una frase que cada uno de los estudiantes había compartido, y nos pusimos nosotras también a escribir. Aquí un extracto de la carta que escribimos como fin del proceso de la materia:

“Queridos estudiantes, Desde septiembre hemos tenido la oportunidad de estar con vosotros, de acompañaros en una parte de vuestro crecimiento como personas y como

futuros profesionales de la educación social. Lo hemos intentado hacer no solo en clase, sino también entre pasillos, en las tutorías individuales o grupales, en las conversaciones o, hasta por correo electrónico. Durante este tiempo nos hemos ido conociendo, escuchando, aprendiendo, compartiendo y divirtiendo. Y, ahora, acabamos una etapa importante: el primer semestre del ecuador de vuestro grado. En febrero os volveréis a encontrar con otros maestros o maestras, empezaráis otros procesos, y nosotras también continuaremos aprendiendo de los compañeros y estudiantes [...].”

Finalmente, escribimos una carta, algo que “Nunca antes nos habían escrito para acabar la asignatura”, como comentaba una estudiante. Es decir, tomamos sus voces como cierre del aprendizaje. Y eso nos ayudó también a nosotras a cerrar un periodo formativo y enriquecedor del que hemos aprendido a cuestionarnos, a abrirnos al mundo y a dejarnos tocar por él (Regio, 2010). Y, como dice claramente Skliar (2011), “era el momento de despedirse”, porque despedirse significa “dejar de pedir. Despedazarse. Hacerse trozos, ser fragmentos. ¿Dónde queda uno? ¿Cuál es el punto de partida? En este instante soy una frágil multiplicación de deseos, una unidad que no existe. El hombre que llegó no es el hombre que regresa: nadie puede ser igual a sí mismo. La travesía se ha cumplido. El puerto de partida y el desierto que recorreré serán mitad encuentro mitad ausencia y un resto de lejanía. Venir, volver, partir, salir, llegar: embellecer la vida”.

## **5. Antes de que la voz se acalle...**

En esta experiencia docente muchas han sido las prácticas educativas que se han llevado a cabo, cuyos resultados no siempre han sido los esperados. Esto es debido a que los procesos educativos requieren de una incertidumbre que es la que permite abrir y explorar nuevos senderos. Por lo que hemos transitado, consideramos que la relación pedagógica requiere de un acompañar y estar al lado de los procesos de vida que se dan en el aula (Boud, 2011). La participación, concebida etimológicamente como “pertenecer a un conjunto como un elemento del mismo” (Reggio, 2010), nos sitúa en la premisa de que para crear espacios nutritivos de conocimiento pedagógico y aprendizaje significativo, necesitamos una construcción, por parte de los estudiantes, en relación al futuro desarrollo de sus aprendizajes, permitiendo así reconocer las diferentes expectativas que ellos mismos poseen. Al mismo tiempo, resulta interesante explicitar tres acepciones que afectan al cotidiano de la materia: la temporalidad e interactividad del currículo, la generación de nuevos procesos a través de actividades que potencien la confrontación, y la presencia de elementos cíclicos que ayuden a situarse en y con el grupo-clase (Guarro, 2002).

Concebimos nuestras clases como un *estar presente* en el aula, presencia comprendida como “lo que nos obliga a mirar con cuidado [...] responde al “estar aquí delante”, pero no es

solo una cuestión relativa a la apariencia de quien se nos revela presente. Se trata, sobre todo, de dar paso a una presencia porque hay allí también una existencia” (Skliar, 2011).

Para nosotras, las voces en la educación, empezaron por ser (des)conocidas: no sabíamos qué expectativas habían construido nuestros estudiantes, ni podíamos intuir cómo íbamos a establecer nuestra relación pedagógica como dos maestras, cada una con su singularidad. Tuvimos que dejar espacios para encontrarnos, para encontrarnos con el grupo-clase, entre ellos y ellas mismas, entre nosotras y cada una consigo misma. Y, precisamente como fruto de dichos encuentros, nace nuestro deseo de reflejar en esta comunicación que la complejidad en ese acontecer es lo que nos inspira, apasiona y mantiene vivas en la relación.

## Referencias

- ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. (coords.) (2011): *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Argentina: Facultad de Filosofía y letras, UBA.
- ÁLVAREZ, J. M. (2001): *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila.
- BOUD, D.; COHEN, R., Y WALKER, D. (2011): *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid: Narcea.
- CONTRERAS, J. Y PÉREZ DE LARA, N. (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- COBO, C. Y MORAVEC, J. (2011): *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UB Col.lecció Transmedia XXI.
- DE VITA, A. (2012): *La creación social: relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- FORNÉ, J. M. (2000): “Per què cal educar?”, en RACIONERO, L. Y OTROS (eds.), *La vessant humana en la formació dels educadors*. Lleida: Universitat de Lleida.
- GUARRO, A. (2002): *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2005): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ, J. B. (1999): *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- MIGLIAVACCA, F. (2002): “Dejarse tocar”, en Diótima (ed.), *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria, p. 14-22.
- MORTARI, L. (2002): “Tras las huellas del saber”, en Diótima (ed.), *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- NODDINGS, N. (2001): “Care and coercion in school reform”, *Journal of Educational Change*, 2: 35-43.
- PIUSSI, A. M. (2000): “Partir de sí: necesidad y deseo”, *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, núm. 23. Barcelona: Recerca de Dones. Universitat de Barcelona.

- PORRES, A. (2012): *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- REGGIO, P. (2010): *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- RUIZ, M. A. (2010): *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- SKLIAR, C. (2011): *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Madrid, Miño y Dávila.
- DÍAZ, R. (2012): “¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar?”, *Educación Expandida*. Sevilla: Zemos98.



# Construyendo escenarios de aprendizaje. Espacios que favorezcan al protagonismo del alumnado en la producción de conocimientos y en la concepción de sus corporeidades

Sara Victoria Carrasco Segovia, s\_carrasco\_s@msn.com

*Universidad de Barcelona*

## **RESUMEN**

El cuerpo y sus diversos roles dentro de la sociedad, ha irrumpido fuertemente dentro de los discursos educativos provenientes de la teoría social y las diversas aportaciones de las teorías feministas, concibiendo el cuerpo como una construcción social inacabada y como eje central dentro de diversas prácticas pedagógicas y en la construcción de conocimientos. Este artículo se centra en la necesidad de repensar la educación en base a las nuevas necesidades del alumnado - como creador de conocimientos y cuerpo en acción - entendiendo la práctica pedagógica como experiencia corporeizada, fuera de los marcos tradicionales androcéntricos y patriarcales, admitiendo el “error” como forma de aprendizaje.

## **ABSTRACT**

The body and its various roles within the society, has strongly irrupted in educational discourses from social theory and various feminists theories contributions, conceiving the body as an unfinished social construction and central axis of diverse pedagogical practices and knowledge construction. This article focuses on the need to rethink education on the bases of the changing needs of students- as creator of knowledge and body in action - understanding the pedagogical practice as an embodied experience, outside the traditional androcentric and patriarchal frameworks, admitting the “error” as a way of learning.

**Palabras clave:** conocimiento, aprendizaje, corporeidad, subjetividad, experiencia.

## Introducción

“La pedagogía como relación social es muy cercana. Te toca directamente ahí: en tu cerebro, tu cuerpo, tu corazón, en tu sentido del yo, del mundo, de los otros, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios” (Ellsworth, 2011: 21).

Tal como revela la cita de Elizabeth Ellsworth, este escrito se desprende de mi interés, de mi cuerpo y de mi corazón como profesora, basado en una urgencia por repensar la educación tradicional formal chilena desde otro lado, en base a las nuevas necesidades del alumnado como sujetos creadores de conocimientos y cuerpos en acción. Analizando, a la vez, de qué manera la educación influye sobre la construcción de esas corporeidades y sobre la producción de conocimientos y aprendizajes, entendiendo también el “error”, como parte de dichos aprendizajes.

Se desplaza entre dos posiciones fundamentales en torno al cuerpo; la primera, concebir el cuerpo como una posibilidad y no como un problema (Planella, 2006). Es decir, como un espacio constructor y necesario dentro de la educación, para dilucidar y analizar las múltiples posibilidades que de allí pueden desprenderse, tanto para las prácticas educativas como para el desarrollo autónomo del alumnado. Y la segunda, entender el cuerpo como un espacio de resistencia y de lucha (Foucault, 1980), desde donde se construyen y se inscriben múltiples discursos sociales, culturales y políticos.

En esta ocasión, mis reflexiones se van a centrar en la educación universitaria, la llamada educación superior, porque es ahí donde se va a formar el profesorado y otros profesionales que participan dentro del proceso de socialización. Además, porque gustaría creer que es en la universidad dónde se piensa una educación diferente, dónde se forman personas con conciencia crítica que no se aterran ante la responsabilidad político-social que les corresponde, dónde se educa para la libertad y dónde el conocimiento se construye en relación. Sin embargo, y de manera muy lamentable, en muchas instituciones de educación tradicional formal, tanto escolares como universitarias, este deseo no podría estar más alejado de nuestra realidad social chilena, aún marcada fuertemente con rasgos patriarcales y androcéntricos.

Las movilizaciones de los estudiantes secundarios y universitarios en Chile, vividas desde el año 2006, han representado a toda una generación de estudiantes e investigadores precarios visibilizando la desigualdad de oportunidades que reproduce nuestro sistema educativo a través de la consigna *con la educación no se lucra*, dejando de manifiesto los fines últimos de la educación y el rol del estado en esta materia. Mediante un accionar político, miles de estudiantes y docentes atentos y sensibles a la situación actual, han hecho explícita la precariedad en la que se encuentra la educación, en cuanto a formación, desigualdades sociales, económicas y de justicia social se refiere. Juntos, a partir de sí mismos y de sus propios deseos, han dado vida a prácticas y formas creativas de habitar los espacios públicos, las escuelas y

universidades como laboratorios de nuevos estilos de vida y de pensamiento (Miralles, 2009), en pos de una transformación fundamental.

La lógica mercantil y el excesivo lucro en la educación han pervertido todo el sistema universitario, transformándolo en una empresa donde la formación se ha convertido en una mercancía, y el sujeto en formación en consumidor.

“Un paradigma de progreso que no hace progresar; y que ha desvelado la falsificación de la política universitaria (...) y, aún más, la ficción de una idea de sociedad finalmente centrada en la valoración del saber y en su participación democrática” (Piusi, 2010: 2-3).

Para el profesorado en general, es necesario establecer una relación libre y creadora con estas tradiciones, ya que a veces no solo excluyen, sino que sobre todo, están construidas generalmente desde parámetros muy alejados de las necesidades actuales de nuestra sociedad, de nuestro modo de entender la realidad y de relacionarnos con ella. Aun cuando el tema de este escrito se centra en el análisis de cómo convertir algunos escenarios de aprendizaje en territorios que posibiliten la construcción de conocimientos desde la corporeidad y la experiencia, me parece una cuestión fundamental tomar en cuenta este contexto para estar al tanto de los antecedentes que se desprenden de la educación chilena.

## **1. Nuevas necesidades del alumnado**

Ahora bien, este interés por repensar la educación en base a las nuevas necesidades del alumnado, se enmarca dentro de algunos discursos feministas, que me revelan nuevas formas de entender la práctica pedagógica como experiencia corporeizada y como un acto preformativo (Ellsworth, 2011), es decir, como algo que nunca es lo mismo, que está en continuo movimiento, que es corporeizado, dinámico y no preestablecido. Rompiendo con las nociones tradicionales, dónde lo político se entrecruza con lo subjetivo de las experiencias (Vidiella, 2008), y donde se entiende la construcción de conocimientos y saberes como un proceso que se establece en relación y en libertad. Tal como indica Jennifer Gore, el aula feminista está marcada por “la retórica de la libertad, no del control” (1992: 168).

Como mujer/docente/estudiante chilena, mi motivación se dirige hacia el contexto educativo formal de mi país, pues aún quedan rasgos de miradas androcéntricas y patriarcales que ofrecen concepciones privilegiadas y prototipos preestablecidos (Blanco, 2006). Es por esto, que uno de los ejes articuladores dentro de esta investigación, es la narración de algunas escenas de mi propia experiencia (Ellis, 2000; Esteban, 2004; Herrándiz, 2011) dentro de escuelas y universidades chilenas, pues estas, van estableciendo diálogos con las diversas temáticas y referentes que previamente han investigado sobre el cuerpo en la educación, los nuevos modos de hacer pedagogía, de construir conocimientos y de entender las relaciones pedagógicas no subordinadas (Acaso, 2011; Ellsworth, 2005, 2011; Gore, 1996; Luke, 1999;

entre otras). Para esto me posiciono, tal como propone Rosi Braidotti, como una *sujeto nómada* que se resiste a asentarse en los modos de pensamiento y conductas socialmente codificadas aceptando la mutabilidad que conllevan constantemente estos recorridos, “una subjetividad femenina que se resiste, que tiene memoria y que es responsable” (Braidotti, 2004: 66).

Aun cuando el cuerpo ha sido, y aún sigue siendo el objetivo primero en gran parte de las escuelas chilenas de educación tradicional formal, en cuanto a control físico y relaciones de poder se refiere, de manera muy paradójica, la presencia del cuerpo parece muy relegada dentro de los discursos educativos. Tal como lo plantea Francisca Pérez:

“Es como si la educación fuese desapegándose paulatinamente del cuerpo, estructurando los procesos de aprendizaje y análisis en lo abstracto, cómo si el introducirnos en el mundo del conocimiento tuviera como condición negar el cuerpo” (1993: 205).

A lo largo de mi vida educativa, como alumna y profesora, he visto constituirse a la pedagogía formal chilena, como formadora de cuerpos normativos. Por ejemplo, a través del uso obligatorio de uniformes en las escuelas tanto para el profesorado como para el alumnado (Carli, 2003), el diseño y disposición del mobiliario, la estructura de los salones de clase, la formación del alumnado en filas antes de entrar al aula, entre otras. Estas diversas prácticas, han sido una de las maneras más comunes que tienen las instituciones educativas de llevar a cabo la tarea normativa, a fin de someter los cuerpos a través de técnicas de vigilancia, normalización, clasificación y totalización (Gore, 2000), y de ese modo, mantener el control y dominio de los agentes que conforman la institución. Uno de los rasgos más característicos y peligroso de este tipo de prácticas de poder y control, es que a menudo se mantienen invisibles y actúan desde su ocultamiento.

Sin embargo, esto no significa que los estudiantes sean únicamente *cuerpos dóciles* (Foucault, 1978), dominados y subyugados. Nuestros cuerpos siguen allí presente, aún cuando lo haga desde el lugar del ocultamiento, pues las personas tenemos la posibilidad y la capacidad de seleccionar, de resignificar, de transformar los mensajes y de resistirnos a los diversos pensamientos que nos tratan de imponer. El alumnado, ya sea de primaria, secundaria o universidad, muchas veces manifiesta su resistencia, a través de acciones tan sencillas como dominar el espacio físico de la clase, moviéndose por toda la sala sin experimentar la necesidad de pedir permiso. Es por esto, que la noción de *resistencia* (Foucault, 1980; Planella, 2006; Bauman, 1999; entre otros) ocupa un lugar fundamental dentro de mi investigación.

Como la totalidad de mis años de estudio se ubicaron dentro de marcos tradicionales formales, pude observar en varias ocasiones esa implacable imagen estática, superior y de poder que encarnaban algunos docentes, tanto fuera como dentro del aula. Y aún recuerdo como si fuera ayer, ese miedo encarnizado que sentía a expresar algo, a errar, a dudar y a cuestionar.

Me ha costado tiempo encontrar una forma de explicarme a mí misma y a los otros qué quiero decir cuando digo que mis recuerdos de escuela son ‘malos’. No poseo vocabulario para hablar acerca de ello y retornar a los funcionamientos escurridizos, indirectos e intrincados del poder en las relaciones estudiante-profesor que experimenté. Los días que pasé en la escuela primaria y en el instituto no fueron dramáticamente abusivos u opresivos. No tuve profesores con un espíritu especialmente mezquino y las escuelas a las que fui estaban relativamente limpias, había seguridad y orden (Ellsworth, 2005: 12).

Al igual que expone Elizabeth Ellsworth en su cita, como alumna tampoco viví situaciones demasiado dramáticas dentro de la escuela o la universidad, e incluso, recuerdo tan solo un número pequeño de docentes que destacaran por su rigidez y autoritarismo. Sin embargo, las relaciones basadas en el miedo al “error” o a equivocarme, que constantemente experimentaba (y que aún muchas veces experimento como docente y estudiante), han marcado para siempre mi posicionamiento frente a estos temas. A la vez, he podido percibir, que el hecho de evidenciar las implicaciones que generan las relaciones de poder dentro de la educación, y los modos de resistencias del alumnado como cuerpos que luchan frente a dichas prácticas, puede abrir la posibilidad de construir nuevos espacios de aprendizaje y proponer nuevas formas de entender la pedagogía y la construcción del conocimiento. Entendiendo como eje central de la educación, la importancia de aceptar y respetar nuestras subjetividades, establecer relaciones descolonizadoras dentro de los procesos educativos, y aceptar el “error” y la duda como parte esencial del aprendizaje.

No obstante, aún cuando autores como Piaget (1920), han tratado la noción de “error” como parte esencial del aprendizaje en los niños, como oportunidad o como derecho dentro del proceso educativo, yo como profesora y estudiante que ha estado inmersa dentro de la dinámica del error y el temor, me veo en la necesidad de replantearme el sentido final de esta noción. Es por esto, que durante todo mi escrito coloco la noción de “error” entre comillas, pues para mí, el error es una cuestión relativa, que va articulada en conjunto a la creencia tradicional y patriarcal de una única verdad como absoluta. Una verdad masculina, que dicta los parámetros de lo que está bien o que está mal, de lo correcto o lo erróneo, por el simple hecho de cumplir (o no) con ciertas normativas o cánones preestablecidos universalmente.

El temor a este “error” relativo, coarta muchas veces la oportunidad de los estudiantes a crecer, equivocarse, imaginar, inventar, crear, y lo que es aún más alarmante, coarta la libertad de los sujetos a dudar de las verdades establecidas y reconocidas universalmente como “correctas”, limitando el crecimiento autónomo, y desarrollando en el alumnado ese constante temor a equivocarse, a la burla o al ridículo. Lo cual se evidencia luego, tal como plantea Juana Sancho, “de muchas y diferentes maneras [...] como, por ejemplo, la creciente sensación de no pertenencia a una escuela” (2011: 39). Esto también ocurre con la universidad y otros centros de estudio, y claramente, con los conocimientos que se tratan de imponer dentro de ellas.

“Tenía unos siete u ocho años. Escuché a la profesora nombrarme y me dispuse a salir adelante. Estaba muy atenta al ejercicio matemático que me proponía, anoté todos los datos que me dictaba, de manera exhaustiva... Hasta hoy, creo que comencé bien a desarrollar el ejercicio, pero de pronto, me acuerdo haber quedado totalmente en blanco. Mis compañeras y compañeros susurraban las posibles respuestas y algunas risas coronaban el momento. Luego de unos minutos, la profesora se paró bruscamente de su asiento y me golpeó la mano derecha con una regla. Me ridiculizó frente a todo el curso.

–Profesora: vaya a sentarse Carrasco. ¡Usted es una burra, no entendió nada! ¿Qué estaba haciendo mientras yo explicaba?

–Yo: nada, señorita. Estaba prestando atención y escribiendo lo que dictaba.

–Profesora: nada, señorita (replicaba burlescamente). Si estaba prestando atención ¿por qué no supo desarrollar el ejercicio?

–Yo: porque no entiendo muy bien cómo hacerlo.

–Profesora: ¿acaso usted es tonta? Anda con la cabeza en cualquier lado. ¿Por qué no le aprende a su hermano que es excelente en todas las asignaturas?... ¡Responda!– Gritó.

–Yo: porque que yo no entiendo– respondí nuevamente.

–Profesora: ¿Cómo va a entender?, si tiene hasta la cara de ‘tontona’. Vaya a sentarse, quiere. ¡Váyase!

Realmente ese golpe no me había dolido. Sin embargo, sus burlas crueles, me cerraban la garganta.

Me dirigí a mi asiento. Un compañero desarrolló el ejercicio rápidamente y sin falta, mientras ella se paseaba por los puestos de la sala. Escuchaba sus tacones, la sentía venir por mi espalda.

Cuando llegó a mi lugar, me golpeó la cabeza fuertemente con la mano, y me dijo en voz alta: ¡Así se hace, ‘cabeza de chorlito’!

De esta manera, concluía uno de los peores recuerdos que tengo de la escuela.”

Si bien, esta narración no se enmarca dentro la enseñanza universitaria, me parecía esencial exponer esta escena vivida durante mis primeros años de escuela. Pues soy yo misma la que crecí y fui a la universidad, la que me formé como docente y participé activamente durante los primeros movimientos estudiantiles universitarios del año 2006, para luego, convertirme en la profesora que ahora soy, y seguir construyéndome continuamente. Y porque creo que es precisamente a través de estos supuestos “territorios del error” que experimentamos a partir de nuestros primeros años, desde dónde (habitualmente) podemos aprender y lograr conectar la construcción de nuevos conocimientos con lo personal, a través de una relación directa con nuestras propias vivencias y experiencias.

Es por esta razón, que me parece importante la presencia de la *corporeidad* (Duch, 2003) en la educación y las resistencias del alumnado, partiendo de la idea fundamental de concebir el *cuerpo como un espacio de resistencia y de lucha* (Foucault, 1980), de conflicto, de contradicciones y de posibilidades. Con el fin de entendernos no como simples productos de una pedagogía normativa, sino como *productores de subjetividad* (Planella, 2006: 222) dentro de los diversos espacios sociales que nos enmarcan.

## **2. El cuerpo del alumnado como espacio de resistencia y espacio constructor dentro de la educación**

Para comenzar este apartado me gustaría presentar brevemente tres posturas fundamentales en torno al cuerpo y la pedagogía, que son especialmente relevantes dentro de mi proyecto de investigación.

La epistemología foucaultiana, parte de la idea de que la pedagogía es formadora de cuerpos modelados normativamente, por tanto, la disciplina fabricaría así cuerpos sometidos y ejercitados. Es decir, cuerpos dóciles (Foucault, 1978) en términos de obediencia. Por ejemplo, en su obra *Vigilar y castigar*, el cuerpo y las prácticas sociales en relación con este, juegan un papel central. Para Foucault, existen dos formas básicas de poder controlar a los cuerpos: la primera, mediante las disciplinas practicadas por instituciones como las educativas, que son ejercidas directamente sobre los cuerpos y a través de variadas técnicas. Y la segunda, mediante las regulaciones de la población, a través de diversos sistemas de organización y categorización de grupos y personas. Este autor nombra variadas técnicas de poder que se ejercen con el fin de educar, disciplinar o someter a los cuerpos, dentro de las cuales se encuentran la vigilancia, normalización, exclusión, individualización, clasificación.

Por otro lado, la autora Jennifer Gore (2000) en *Disciplinar los cuerpos*, también se refiere al cuerpo como un objeto de las intervenciones de la escuela, estableciendo ocho prácticas de control corporal que utiliza la pedagogía como técnicas de poder sobre los sujetos; la vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación.

Como tercera postura, quisiera sumar la que propone Elizabeth Ellsworth (2005) desde Michel Foucault, planteando que en toda relación de fuerzas –como la del alumnado y el profesorado dentro el proceso educativo– siempre existe una relación de poder. Es decir, tanto el alumnado como el profesorado, ejercen poder, y no solo el profesorado hacia el alumnado, o viceversa.

Estas tres posturas, aparentemente, posicionan al cuerpo desde su pasividad, un cuerpo como objeto de sumisión, imposición, “docilización”, anulación, negación, vejación e ignorancia frente a las prácticas de control corporal que utiliza la pedagogía. Sin embargo, al

mismo tiempo estos autores reconocen el cuerpo como un espacio de resistencia y de lucha (Foucault, 1980), que se enfrenta de manera consciente e inconsciente a esa cultura de técnicas de poder y sometimiento, teniendo en cuenta, lógicamente, la necesidad de partir de la subjetividad y experiencias corporales de todos los sujetos.

A partir de esta última idea, Jordi Planella, plantea que el cuerpo entendido como “un espacio/territorio de resistencia subjetiva” (2006: 222) nos muestra que no actúa como un recipiente sin vida, sino más bien, exhibe un cuerpo que se revela ante diversas imposiciones y normativas sociales. Es por esto, que surge la necesidad de hablar de la noción de “resistencia y de entendernos no como simples productos, sino como productores de subjetividad” (2006: 22) a través de la acción de repensar y revisar nuestro cuerpo dentro de los diversos espacios sociales.

Solo basta con pensar en los espacios que ocupan los cuerpos de los jóvenes dentro de las escuelas y universidades, para darnos cuenta que no son simplemente cuerpos vacíos y dóciles, son también cuerpos de lucha, de conflicto, de múltiples reacciones y contradicciones, que muchas veces utilizan diferentes ritos como tentativas de subversión (Bauman, 1999). Precisamente, dentro de estos espacios educativos concibo el cuerpo como espacio constructor, desde donde se articula la educación relacional y en primera persona, que permite intensificar nuestra relación con el mundo a través de nuestras experiencias (Braidotti, 2004) y abandonando las estrategias rectilíneas del hacer y de comprender el conocimiento, como una acumulación de saberes académicos. Aceptando una postura que conciba al cuerpo dentro de un escenario de fronteras cambiantes, y que comprenda que existen tantas miradas y proyectos de corporeidad como personas encarnen sus cuerpos, posibilitando que el alumnado construya de manera autónoma tanto su proyecto corporal como sus conocimientos, orientándolos hacia donde lo crean más necesario.

Muy a menudo, las profesoras y profesores nos encontramos con estudiantes que se preguntan para qué les sirve una asignatura determinada o el hecho de ir a la escuela. Esta pregunta parece estar inscrita en una ideología de lo útil, sin embargo, lo esencial de esta pregunta, va enfocado precisamente a esa búsqueda de un sentido personal de lo que se les enseña, exhibiendo la necesidad del alumnado de encontrar un lugar propio en la construcción de sus saberes, y el deseo de una presencia en el mundo subjetivamente significativa.

“Profesora, ¿de qué me sirve esto si yo no voy a ser artista?”

Profesora, ¿para qué nos hace trabajar en este horario si es la única asignatura en la que podemos descansar y distraernos?”

Como profesora de *Artes visuales*, he percibido que en la escuela esta asignatura generalmente significa, para la mayoría de los estudiantes, un mero espacio de descanso y distracción. Pocos están ahí porque les interesa el arte o porque le otorguen un sentido personal



a dichos saberes, pues lo que parece interesarles realmente es el sentido útil de aquellas prácticas y el propósito final de ir a la escuela. Esto mismo, suele reproducirse en las demás asignaturas.

Si bien en la universidad la situación es un poco distinta, ya que aparentemente la mayoría de los estudiantes están ahí porque quieren estudiar alguna carrera determinada, y por tanto, admiten con mayor facilidad las asignaturas que con ellas conlleva, creo que muchas veces el alumnado también logra sentirse ajeno a los saberes y conocimientos enciclopédicos que se tratan de imponer desde ciertas prácticas normativas y patriarcales. Aun cuando se supone que la universidad es un terreno desde el cual se enseña con mayores libertades y autonomías, carreras como pedagogía (lo digo desde mi experiencia como estudiante) aún en muchas universidades tradicionales siguen proponiendo prácticas y posturas excesivamente rígidas, cercanas a un ideal científico y androcéntrico, que se aleja de las necesidades actuales de los estudiantes y del escenario educativo chileno.

Sin embargo, creo que lejos de tomarlo como una amenaza frente a nuestras asignaturas o quehacer profesional, lo importante de esas interrogantes es precisamente que nos llevan a cuestionar nuestras prácticas educativas y el sentido que proyectamos de ellas, pues resulta muy difícil que el alumnado le otorgue un sentido personal a lo que aprenden diariamente, si no ayudamos a propiciar espacios para que establezcan relaciones directas entre esos saberes y sus experiencias, dando lugar a que construyan sus propios conocimientos a partir de sus cuerpos en continua acción. Pero ¿cómo llevar a cabo este tipo de prácticas dentro de las aulas de educación tradicional formal?

Afortunadamente, en la actualidad, los discursos pedagógicos sobre el cuerpo van teniendo lugar en la educación (por lo menos a nivel investigativo) y la pedagogía ha iniciado un nuevo período donde se ha incluido el cuerpo como objeto de estudio. Este acercamiento de la educación hacia la corporalidad busca, precisamente, clarificar y concretar las múltiples posibilidades que se pueden desprender para las prácticas educativas entendiendo el cuerpo como una posibilidad y no como problema (Planella, 2006). No obstante, una pedagogía que se vertebré a partir de la presencia de las corporeidades y de la presencia del alumnado como cuerpos en acción, exige una metodología participativa que tenga en cuenta la sensibilidad y las subjetividades. Una pedagogía que no busque educar los cuerpos, sino, educar desde los cuerpos.

La noción de educar desde los cuerpos, que plantea Jordi Planella en su libro *Cuerpo, cultura y educación*, hace referencia a una concepción del cuerpo desde su dimensión *Leib* (Duch, 2003), refiriéndose a “la órbita subjetiva, sensible, vivencial y experimental del cuerpo, desde donde se desprende el concepto corporalidad o corporeidad” (Planella, 2006: 47-49).

Cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad queremos señalar que es alguien que posee conciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia

del pasado y de su orientación al futuro, de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud (Duch, 2003: 282)

Educación desde los cuerpos, requiere también comprender la pedagogía como un espacio dialógico, táctil, corporeizado, discontinuo y en continuo movimiento, que nunca es la misma cosa dos veces. Como propone Elizabeth Ellsworth (2011), concebir lo pedagógico como un acontecimiento que se despliegue en un tiempo de experimentación que nunca es el mismo, significa pensar la pedagogía como un *acto de performance* (Vidiella, 2010). Es decir, un acontecimiento que nunca se repite, que es diferente y que está históricamente situado en un contexto determinado. Esta propuesta, a su vez, coloca la profesión docente también como algo no resuelto y en continuo movimiento.

Estos nuevos modos de concebir las prácticas pedagógicas, revelan un enseñar sin dirigir, sin premiar, aceptando lo inevitable, pensando en textos parciales y permitiendo mundos plurales. Significa que yo, como profesora, también puedo *permitirme* interrogarme sobre lo que he aprendido y retar a lo que tradicionalmente se considera por conocimiento. Desplegando una posicionalidad corporeizada donde se entrecruzan espacios físicos, geográficos, mentales, culturales, sociales, teóricos, corporales y vitales, que rompen con las nociones tradicionales de conceptos binarios, y donde lo político se entrecruza y condiciona lo subjetivo, para generar reflexiones y tomas de conciencia (Vidiella, 2008). No obstante, demasiado a menudo nos transformamos en promotores de orden y disciplina corporal, depositando información en los cuerpos del alumnado, y a la vez, coartando su libertad y sus deseos.

El profesorado debe llevar a cabo estos saberes desde su propia corporalidad, para ayudar al alumnado a que entre en relación con la dimensión subjetiva de sus cuerpos, a través del uso de prácticas pedagógicas y escenarios de aprendizaje que proporcionen autonomía al alumnado para construirse corporalmente en el mundo. La dimensión subjetiva de los cuerpos (subjetivación), es la voluntad de individuación, que actúa a partir de la rearticulación de la instrumentalidad y de la identidad, cuando el individuo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valoriza y por las relaciones sociales, de este modo, se encuentra comprometido (Touraine, 1997: 86). A modo de ejemplo, la realización de talleres y acciones performáticas (Taller Body Crossing, 2006) como las que propone Judit Vidiella (2008, 2010), son pensadas como actos de resistencia simbólico, estrategias de autoconciencia y reflexiones en torno a los propios mecanismos de aprendizaje, por ejemplo, en relación al género, la sexualidad y la identidad. Este tipo de prácticas pueden servir como estrategias de visibilidad de las relaciones de poder que puede estar viviendo el alumnado dentro del proceso educativo, y como vía para repensar el papel del cuerpo, el deseo, la experiencia y la negociación identitaria dentro de los procesos de aprendizaje, rompiendo con las ambiciones de dominar por completo los procesos de construcción de esas corporeidades.

Pero ¿cómo crear contextos y posibilidades que faciliten que el alumnado crezca, busque, pruebe, se equivoque, vuelva a caerse y reanudar la marcha, si como docente no lo llevo a cabo desde mi propio cuerpo, gestionando mi corporeidad y práctica educativa, en relación a los otros cuerpos?

Si quieres alterar la práctica pedagógica, tienes que empezar por cambiar tu misma, pues lo personal es político y, a la vez, lo político es personal, según reformula el feminismo de los años ochenta y noventa, y así podrás ser consciente de que también tu, como docente, tienes la responsabilidad de verte desde otro lugar, de desprenderte y de reconstruirte, de estar en continuo flujo sin adoptar la norma universal, sino reconociendo lo parcial de tu mirada y, por ende, de las otras (Padró, 2011: 60).

### 3. Métodos y metodología

¿Desde qué lugar hablo y me sitúo? Como mujer chilena, profesora, estudiante y sujeto/objeto, participe dentro de un contexto tradicional formal enmarcado dentro de una pedagogía tradicional bancaria (Freire, 1970) y en un contexto de post dictadura militar.

Mi interés apunta a establecer un diálogo en torno a mis experiencias educativas y corporales, específicamente dentro del aula, y las investigaciones en relación a los temas descritos. Para eso, utilizo la metodología narrativa como herramienta que se inscribe dentro de las experiencias y subjetividades de los sujetos. Pues, tal como plantea Kathleen Casey (1995, 1996), la narrativa es aquella investigación que en un sentido amplio, se basa en narrativas que describen la acción humana abarcando una gran variedad de prácticas contemporáneas de investigación, incluyendo la recolección y análisis de las llamadas *narrativas del yo* (Denzin, 1997) en las que la experiencia personal constituye el núcleo temático, revelando la preocupación por recuperar los pequeños relatos y explorar nuevas formas de escritura.

Dentro de estas variadas narrativas del yo, se encuentra por ejemplo, la *metodología autoetnográfica* (Bochner y Ellis, 2002), que está presente como una herramienta constitutiva dentro de la narración de mi investigación, al articular las diversas temáticas y referentes bibliográficos, con escenas de mi propia experiencia. Al mismo tiempo, que van emergiendo territorios desconocidos, en relación a mi propia experiencia corporal, profesional, emocional, y política, como un fin implícito dentro de mi investigación.

En este estudio, el hecho de hacer conciente y explícito este cruce entre mi experiencia y la investigación (Casey, 1995; Denzin, 1997; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Larraín, 2009; entre otros), me muestra la importancia que tiene en la dimensión autoetnográfica, la pertinencia de partir de mi misma para entender a los otros, y mi corporeidad como terreno de múltiples posibilidades. Pues tal como plantean Ellingson y Ellis (2008: 448), la autoetnografía es “la investigación, historia y método, que conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, lo social y lo político. Es el estudio de la cultura en la que uno forma parte, integrado con las

experiencias relacionales e interiores de cada uno”. Es decir, la autoetnografía conecta e interrelaciona, lo personal (o biográfico) con otras dimensiones, como las culturales, sociales o políticas que se hacen presentes dentro del relato (Hernández y Rifá, 2011).

Las teorías feministas, por otro lado, han ido contribuyendo a esta mirada autorreflexiva como una forma de teorizar, reflexionar y aportar dentro de una investigación, legitimando al mismo tiempo nuestras propias vidas como mujeres. Por tanto, escribir de manera autoetnográfica algunas escenas de mi propia experiencia y su articulación con la investigación, podría constituir, tal como propone Mari Luz Esteban en su libro *Antropología del cuerpo*, mi primer itinerario corporal, como una forma de entender la investigación en torno al cuerpo.

El concepto *itinerario corporal*, es utilizado por Fernando Ferrándiz (2011) en su libro *Etnografías contemporáneas*, y hace referencia a procesos vitales individuales, pero que remiten siempre a un colectivo, ya que ocurren dentro de estructuras sociales concretas. En este proceso se le otorga toda la centralidad a las acciones sociales de los sujetos, entendidas estas como prácticas corporales. El cuerpo es entendido así, como el lugar de la vivencia, del deseo, de la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, dentro de diversos contextos.

#### **4. Resultados y conclusiones**

La educación podría convertirse en un poderoso vehículo de cambio, siempre y cuando se entienda como un continuo proceso en el que actúan varios actores, se ejerza con espíritu crítico y libre, se acepte “el error” como parte del proceso y se rechace la autoridad suprema del profesorado y del poder tradicional dentro de las relaciones educativas. Estableciendo encuentros pedagógicos caracterizados por la cooperación, la puesta en común, el apoyo y el hecho de dar voz a los silenciados. Como indica Jennifer Gore (1992: 168), el aula feminista está marcada por “la retórica de la libertad, no del control” y es en estos supuestos espacios de libertad, donde se desaprueba con frecuencia la autoridad suprema de la profesora y se pone en práctica la noción de autoridad femenina que Margo Culley (1985) plantea, como una forma de autoridad que no se experimenta como autoritaria, sino basadas en las relaciones de confianza recíproca.

Este escrito no pretende ser un manual de actuaciones pedagógicas “adecuadas”, que den soluciones milagrosas a dichos problemas o desigualdades presentes aún en la educación, sino más bien un espacio *dialógico* (Bajtín, 1936) desde el cuál reflexionar y analizar dichas situaciones, en pos de una construcción en conjunto que conciba la presencia de docentes y estudiantes, como cuerpos en acción que se movilizan para construir itinerarios educativos diferentes.

Al hablar de un espacio *dialógico*, me refiero a un espacio que se funda en el diálogo y en la forma en la que su proceso de comunicación se desarrolla. Bajtín, en su obra *Problemas de la poética de Dostoiévski* (1936), describe el aspecto polifónico y dialógico de los discursos,

explicando la facultad de estos discursos para exponer y contrastar distintas cosmovisiones de la realidad representada. En su paradigma dialógico se entiende el discurso como una práctica social, que se construye en la práctica cotidiana de quienes utilizan la lengua.

Se descarta que la educación sea únicamente el resultado de unos contenidos instructivos proporcionados en ciertas instituciones formales, como escuelas o universidades. Se entiende la educación como un proceso que va más allá de las aulas, que está presente en la vida misma y que se construye en el diario vivir a través de las relaciones con los otros. Se trabaja en pos de contribuir activamente como docentes/investigadores a transformar la universidad en un “lugar de construcción de relaciones no instrumentales, de libre investigación e intercambio de saberes útiles para la convivencia humana y para la civilización de relaciones” (Piusi, 2010: 4), a través de una práctica pedagógica que tenga en cuenta la participación de los otros. Una universidad que no excluya y que se abra hacia otros horizontes, distinto del económico.

El cuerpo que somos se encuentra efectivamente regulado, heteronormativizado, controlado y condicionado por diversos sistemas educativos diferenciadores y discriminadores en Chile (especialmente para las mujeres), marcados aún por rasgos androcéntricos y patriarcales, sobre todo en algunas instituciones concretas a gran escala, como por ejemplo en la universidad. Pero también es cierto que somos cuerpos que actúan en sí mismos como espacios de confrontación, contestación, resistencia y de reformulación de nuevas relaciones.

Ni el alumnado ni nosotros como profesorado somos únicamente cuerpos dóciles (Foucault, 1978), limitados y manipulados socialmente, somos nuestra propia experiencia fluida, cambiante y conflictiva, tenemos la posibilidad y la capacidad de seleccionar, de resignificar y de resistirnos a los pensamientos tradicionales (Planella, 2006).

A partir de esto, esbozo como conclusión abierta, las siguientes interrogantes:

- ¿Puede asumirse una responsabilidad de cambio si no es desde una posición de autoridad respecto al conocimiento que enseñamos, desde una relación libre con él, y desde una lectura en primera persona, donde el alumnado se convierta en creador de conocimientos?
- ¿Puedo incitar que el alumnado tenga una relación protagónica con el conocimiento si como profesora no les ofrezco y estimo a que construyan esos conocimientos a partir de la interrogación de su propia experiencia y poniendo en práctica sus propios saberes?

El conocimiento se construye en relación, en una relación libre donde exista espacio para el “error” y la duda. Es poco probable que si no se establece una relación libre, el alumnado desee ser autor de sus propios conocimientos y pueda encontrar sentido a los conocimientos que se les ofrece, incorporándolos a su modo de pensar y de vivir, con el fin de que puedan crear nuevas formas de saber y de estar en el mundo, que a su vez, les ayude a entenderse y entender a los demás.

## Referencias

- ACASO, M.; ELLSWORTH, E., Y PADRÓ, C. (2011): *Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- BAJTÍN, M. (1963): *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- BAUMAN, Z. (1999): *La sovieta dell' incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- BLANCO, N. (2006): "Saber para vivir", en A. M PIUSSI Y A. MAÑERU (coords.), *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Editorial Octaedro, p. 158-183.
- BRAIDOTTI, R. (2004): *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- CARLI, S. (2003): *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Stella- La Crujía ediciones.
- CASEY, K. (1995): "The New Narrative Research in Education", *Review of research in Education*, 21 (1995-1996): 211-253.
- CULLEY, M. (1985): "Anger and Authority in the Introductory Women's Studies Classroom", en M. CULLEY Y C. PORTUGUES (eds.), *Gendered Subjects*, Londres: Routledge; Kegan Paul, p. 12-21.
- DENZIN, N. (1997): *Interpretative Ethnography*. London: Sage.
- DUCH, L. Y MELICH, J. C. (2003): *Escenaris de la corporeitat*. Barcelon: Publicacions Abadia de Montserrat.
- ELLINGSON, L. Y ELLIS, C. (2008): "Autoethnography as Constructionist Project", en J. A. HOLSTEIN Y J. F. GUBRIUM (eds.), *Handbook of constructionist research*. New York: The Guildford Press, p. 445-465.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- ESTEBAN, M. L. (2004): *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- FOUCAULT, M. (1978): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1980): "Body/power", en C. GORDON (ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and others Writtings, 1972-1977*. Nueva York: Pantheon Books, p. 12-21.
- GORE, J. M. (1992): "La ética foucaultiana y la pedagogía feminista", *Revista de Educación Dialnet*, 297: 155-178.
- GORE, J. M. (1996): *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
- GORE, J. M. (2000): "Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía", en T. POPKEWITZ Y M. BRENNAN (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 228-249.

- HERNÁNDEZ, F. Y RIFÁ, M. (2011): *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- LUKE, C. (comp.) (1999): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- MIRALLES L., R. (2009): “Estudiantes que despiertan a la universidad. La pedagogía oculta del movimiento anti-Bolonia”, *Cuadernos de Pedagogía*, 390: 21-26.
- PADRÓ, C. (2011): “Sospechas: la pedagogía crítica”, en M. ACASO Y E. ELLSWORTH, *Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata, p. 19-62.
- PÉREZ, F. (2003): “Habitar el cuerpo”, en C. BARATTINI Y V. R. ALTABLE (coords.), *Seminario educación y género: una experiencia pedagógica (20-21 de agosto de 1992, Santiago, Chile)*. Chile: Morada, p. 203-209.
- PIUSSI, A. M. (2010): “Universidad: hacer de la crisis una oportunidad”, *Revista Rizoma freireano*, 7: 1-8.
- PIUSSI, A. M. Y MAÑERU, A. (coords.) (2006): *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- PLANELLA, J. (2006): *Cuerpo y Educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANCHO, J. (2011): “Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes”, en F. HERNÁNDEZ (coord.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona, p. 39-50.
- VIDIELLA, J. (2008): *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: Una aportación a los Estudios de Performance. Tesis doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VIDIELLA, J. (2010): “Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización”, en D. APARECIDO, L. PEREIRA, H. PENA Y O. WANDERLEY (comp.), *Corporeidade e educação: tecendo sentidos*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 175-202.

# El uso del campus virtual en un programa de acción tutorial de una Facultad de Formación del profesorado

Ana M.<sup>a</sup> Hernández Carretero, [ahernand@unex.es](mailto:ahernand@unex.es)

M.<sup>a</sup> del Carmen Garrido Arroyo, [cargarri@unex.es](mailto:cargarri@unex.es)

M.<sup>a</sup> Rosa Fernández Sánchez, [rofesan@unex.es](mailto:rofesan@unex.es)

*Universidad de Extremadura*

## **RESUMEN**

Describe la puesta en marcha de un plan de acción tutorial que atiende a estudiantes y profesores de titulaciones educativas de la Universidad de Extremadura. Está apoyada en el campus virtual de la universidad. Se utilizaron un cuestionario y una metodología DAFO. Los principales resultados obtenidos inciden en que la plataforma del campus virtual y sus herramientas facilitan, y así lo valoran también los alumnos tutorizados, la comunicación directa, motivadora, sintiendo que tienen un referente en cualquier momento al que acudir ante sus dudas o demandas en el transcurso de su adaptación, incorporación y duración de su vida universitaria. Para la persona tutora es una vía ágil de comunicación, gestión y programación del conjunto de sesiones, además de conocer, de primera mano, las expectativas, intereses del alumnado.

## **ABSTRACT**

It describes the implementation of a guidance plan serving students and teachers in educational qualifications from the University of Extremadura. It is supported in the virtual campus of the university. We used a questionnaire and a SWOT methodology. The main results refer to Virtual Campus platform support, and students appreciate direct communication, motivating, feeling they have a reference at any time to go in adaptation of their university life. For the mentor is a quick way of communication, management and programming of all sessions and learn, first hand, expectations, interests of students.

**Palabras clave:** comunicación interactiva, tutoría, EEES, tecnologías de la información y comunicación.



## Introducción

El nuevo escenario de educación superior implica un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, lo cual facilitará que el estudiante, de forma independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea (Gairín *et al.*, 2004).

Nuestra propuesta de actuación se enfoca en este sentido, pretendiendo alcanzar estos aprendizajes. Consiste en la puesta en marcha de un plan de acción tutorial al considerarlo una de las piezas claves y, por tanto, uno de los grandes retos en cualquier programa de mejora e innovación docente en el marco del EEES. Además, creemos que la inclusión y uso de nuevos espacios y formas de comunicación deben estar presentes en el desarrollo del plan de acción tutorial; por ello implementaremos una herramienta de comunicación entre los implicados en este proceso de enseñanza-aprendizaje: el campus virtual de la universidad; en concreto, un espacio virtual.

La finalidad de esta iniciativa supone la puesta en marcha de la modalidad virtual en el proceso de desarrollo de las tutorías del EEES. Estas acciones se enmarcan en la implementación del proyecto piloto del plan de acción tutorial de la Facultad de Formación del profesorado. La experiencia que se presenta en esta comunicación parte de la idea del acompañamiento del proceso tutorial del alumnado que inicia sus estudios en la universidad y del uso de las herramientas integradas en la plataforma del campus virtual para ejercer esta labor. El desarrollo conlleva el diseño de un despacho virtual de tutoría en el que se van planificando sesiones que no requieran la presencialidad de los estudiantes.

Esta práctica está abierta a dos grandes colectivos: a los estudiantes y al profesorado de la facultad.

El grupo de estudiantes al que se dirige la acción está compuesto por los alumnos de todos los cursos de los grados que se imparten en el centro, Grado en Educación primaria, Grado en Educación infantil y Grado de Educación social, así como también a los estudiantes de los másteres que se ofertan, Máster Universitario en Investigación de ciencias sociales, Máster de Formación del profesorado de educación secundaria y Máster de Formación del profesorado en lengua portuguesa.

Tenemos que destacar que la experiencia pretende acompañar a los estudiantes durante toda su vida universitaria. Es por ello, que las acciones que se programan están en función de las necesidades de cada curso/grupo de estudiantes. De esta forma, en los primeros cursos consideramos importante facilitar la integración de los estudiantes en esta etapa de su formación, dar a conocer recursos, servicios, etc.; a lo que se añade el asesoramiento sobre especialidades, normativas de interés, becas, prácticas voluntarias, actividades culturales, cooperación al desarrollo, posibilidades laborales y de continuación de estudios.

Con el fin de atender a estas necesidades, los estudiantes fueron agrupados en función de sus intereses y por cursos, para lo cual se elaboró una ficha donde debían cumplimentar cuestiones relacionadas con sus intereses.

El segundo colectivo está integrado por el profesorado que imparte docencia en la facultad. En la mayoría de los casos se trata de docentes que desarrollan toda su actividad en el centro, pero también existe un grupo que, bien es profesorado asociado y desarrolla su actividad profesional en centros de otro nivel educativo (primaria o secundaria), bien imparte docencia en otros centros de la Universidad de Extremadura. También al profesorado-tutor se le preguntó por sus preferencias en la tutorización de los alumnos, sobre todo en lo relacionado con el curso de los estudiantes.

Las estrategias seguidas por los docentes para el desarrollo de esta experiencia han requerido de una evaluación inicial del grado de competencia de uso del campus virtual, mediante la técnica DAFO. Los desajustes se solventaron con unas micropíldoras de aprendizaje que mostraban al alumnado los recursos básicos a utilizar en el campus virtual.

El campus virtual de la Uex ofrece múltiples posibilidades de uso y herramientas que podían ser utilizadas para el desarrollo de la iniciativa, siendo las siguientes las que más se utilizaron: foro de novedades, donde los tutores temporalizan las sesiones, incorporan avisos, novedades y reajustes, foros de comunicación para resolver actividades concretas y para la comunicación entre tutor, alumnos y recursos: cada tutor facilita a los tutorizados materiales de orientación sobre cuestiones relacionadas con el acceso a los servicios de la universidad, acceso a bases de datos de interés y aquellos materiales que el tutor ha diseñado y construido concretamente para cada grupo de estudiantes dependiendo de sus necesidades; tareas: para recibir valoraciones referidas a breves actividades como resolución de cuestionarios orientados hacia la carrera, webquest sobre autoconocimiento de competencias, actividades sobre búsquedas en bases de datos referidas a temáticas que demandan, etc.

Los principales resultados obtenidos inciden en que la plataforma del campus virtual y sus herramientas facilitan, y así lo valoran también los alumnos tutorizados, la comunicación directa, constante, motivadora, sintiendo que tienen un referente en cualquier momento al que acudir antes sus dudas o demandas en el transcurso de su adaptación, incorporación y duración de su vida universitaria. Para la persona tutora es una vía ágil de comunicación, gestión y programación del conjunto de sesiones, además de conocer, de primera mano, las expectativas, intereses del alumnado. Desde nuestra experiencia creemos que usar el campus virtual para tutorías EEES, debe incorporarse como una modalidad más de tutoría a los planes de acción tutorial de las diferentes facultades.

## 1. Las tutorías del EEES

Nos encontramos, en el ámbito universitario, en una reforma profunda consecuencia del EEES. Esta reforma que implica cambios en dos sentidos: un cambio estructural en la universidad y un cambio en enfoque de la docencia, tanto en metodologías didácticas como en funciones relacionadas con la acción tutorial del alumnado. La docencia se debe basar en un nuevo enfoque basado en competencias, donde la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007). Nos encontramos ante una nueva definición de la función docente y un cambio de rol que conlleva la creación de ambientes de aprendizaje complejos y la implicación del alumnado en su propio proceso a través de estrategias didácticas adecuadas.

El marco de actuación docente del EEES convierte al plan de acción tutorial en una de las piezas claves y, por tanto, uno de los grandes retos en cualquier programa de mejora e innovación docente. La tutoría se convierte en una herramienta metodológica de inestimable valor para la activación y desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para su implicación, responsabilidad, participación y compromiso en ese mismo proceso de aprendizaje, para favorecer la autonomía del estudiante, para el éxito de metodologías activas, reflexivas y colaborativas, para la generación de climas relacionales optimizados, para el acogimiento e integración del estudiante en la institución, y en definitiva, para la transformación de los entornos de enseñanza-aprendizaje hacia una educación más centrada en el aprendizaje de los alumnos y alumnas (Jonassen, 1994; Jonassen, Pek y Wilson, 1999; Rodríguez, 2004).

La mejora de la calidad docente en una universidad del siglo XXI no puede dejar de lado la necesidad de orientación, apoyo y asesoría que requiere cada estudiante para corresponsabilizarse de manera eficaz en la motivación, organización, control y regulación de su propio proceso de aprendizaje y en todas aquellas elecciones y decisiones en los ámbitos académico y profesional que son determinantes para prepararse como ciudadano y graduado o titulado en una determinada especialidad para acceder en las mejores condiciones posibles en el ámbito del ejercicio profesional. En este sentido no solo se habla de un modelo de tutoría académica, sino personal (modelo de desarrollo personal) cuyo objetivo es el desarrollo integral de estudiante. Por tanto, la acción tutorial abarca ámbitos más allá del estrictamente académico, para adentrarse en áreas más personales y profesionales.

Desde esta línea, los diferentes centros universitarios están en proceso de desarrollo y/o implantación de los planes de acción tutorial (PAT) que orientan los programas de acción tutorial de titulación. La tutoría, dentro del EEES, se ha convertido en un derecho del alumnado universitario de los nuevos grados y una obligación docente, que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su formación y a su desarrollo profesional, concibiéndola como una labor sistémica, integral, continua e interdisciplinar.

## **2. Metodología**

La experiencia parte de la idea de que el acompañamiento del proceso tutorial del alumnado que cursa sus estudios en la universidad integre las posibilidades de uso de las herramientas disponibles en la plataforma del campus virtual. Esta idea toma sentido tras la puesta en marcha y valoración de los proyectos llevados a cabo en los dos cursos académicos anteriores:

- Curso académico 2010-11: puesta en marcha del proyecto piloto para coordinar el PATT del centro, creándose un Espacio Virtual del PAT-Facultad de Formación del profesorado.
- Curso académico 2011-12: elaboración de un plan específico de acción tutorial para el centro.
- En el curso académico 2012-13: se inicia la puesta en marcha de un plan de innovación y acción tutorial en coordinación con el PAT de la Facultad de Formación del profesorado.

El desarrollo de la experiencia conlleva el diseño de un despacho virtual de tutoría donde se van planificando sesiones que no requieran la presencialidad de los estudiantes. De esta manera, pretendemos que sea el alumnado quién solicite la información que desea conocer al tutor; podríamos decir que se trata de un plan de acción tutorial individualizado y “a la carta”, pero que a su vez, está disponible para los compañeros que están en ese mismo grupo.

## **3. El PAT en la Facultad de Formación del profesorado**

### **3.1. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO PILOTO DEL PAT**

#### **EN EL CENTRO**

Centramos la temática en el proyecto piloto del plan de acción tutorial (PAT), dirigido tanto al alumnado de nuevo ingreso, como a estudiantes de cursos avanzados de la Facultad de Formación del profesorado.

En la web del centro se puede encontrar información general del centro y en particular de todos los estudios impartidos en el centro e información sobre el plan de estudios de las titulaciones de Grado.

El alumnado de primero, de manera general, suele tener una cierta desorientación al comenzar el primer año de carrera. Es bueno, en este sentido, ofrecer información básica sobre la universidad, la facultad donde se encuentran y su plan de estudios, para centrar la formación académica que están comenzando a recibir.

Siempre debemos contar con servicios de valor añadido, es decir, actividades extraacadémicas y servicios disponibles en la Universidad de Extremadura para los estudiantes,

tema que puede abordarse con la Agenda del Universitario. El centro no contaba con un plan de acción tutorial previo, pero desde el equipo decanal, se ofrece apoyo para poder llevar a cabo un proyecto piloto de PAT con los docentes que han participado en el curso *Tutores para el EEES* de la VI y VII edición, que ofrece el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD). También se abre la participación a profesorado del centro interesado en el mismo.

A iniciativa de los docentes de este curso se creó un Espacio Virtual del PAT-Facultad de Formación de profesorado, como proyecto piloto para coordinar, en el curso académico 2010-11, todo lo referente al PATT en la facultad. Asimismo, una vez valorado el funcionamiento de este proyecto piloto, se elaboró, para el curso académico 2011-12, un plan específico de acción tutorial.

Finalmente en el curso 2013-14, con una ayuda del plan de innovación docente de la universidad, hemos puesto en marcha el plan de acción tutorial.

### **3.1.1. Objetivos**

Son dos los objetivos generales que nos hemos marcado:

- Facilitar a los estudiantes su incorporación al mundo universitario, manteniéndole informado de los servicios, ayudas y recursos de la Universidad de Extremadura.
- Apoyar y orientar a los estudiantes en todas las cuestiones que puedan requerir de tutorización.

Como objetivos específicos nos hemos planteado los siguientes:

- Conocer a los alumnos y presentar el plan.
- Informar a los alumnos de las características del EEES y del plan de estudios.
- Informar acerca de la estructura de la universidad y los recursos que ofrece.
- Informar sobre las diferentes becas y posibilidades de movilidad para estudiantes.
- Hacer un seguimiento del alumno a lo largo del curso tanto a nivel académico como personal.
- Resolver dudas y cuestiones propuestas por los estudiantes tutorizados.
- Mejorar la integración del alumnado en la vida universitaria en los ámbitos académico, organizativo, profesional, cultural y personal.
- Ayudar a los estudiantes en la identificación temprana de las dificultades que se presenten en el transcurso de sus estudios y buscar con él o ella las posibles soluciones que contribuyan a disminuir y aplacar esas dificultades.
- Buscar un amplio referente de recursos para la inserción laboral de los estudiantes de la facultad.
- Orientar en la toma de decisiones en relación a su futura labor profesional y crear en el alumnado actitudes positivas hacia su desarrollo profesional.

- Crear espacios para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico,
- Desarrollar estrategias y recursos para el aprendizaje autónomo, la participación en los órganos de representación, participación y decisión de la institución.
- Fomentar en el alumnado un compromiso de ayuda y cooperación con los demás.

### 3.1.2. Acciones

Las acciones iniciadas en este proyecto van destinadas, de forma general, a:

- Establecimiento del grupo de trabajo para el diseño, planificación y puesta en marcha del plan de innovación y acción tutorial (PIAT). Para este grupo de trabajo se cuenta con un profesorado muy implicado en el proyecto, que ha realizado cursos específicos del SOFD sobre acción tutorial, con el apoyo del Vicedecanato de Prácticas y Alumnado, la Coordinación de la Comisión de Atención al Estudiante del centro y un grupo de estudiantes de las titulaciones para las que se van a desarrollar las acciones.
- Desarrollo de actividades dirigidas a promover la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a trabajar competencias transversales: “tutorías entre pares”, lecturas dialogadas, bookcrossing, montajes audiovisuales, visionado y debate de películas, trabajo en equipo, TIC, etc. Un punto fundamental dentro de este proyecto es también la tutoría entre pares (Topping, 2001; Marchena, 2005; Sánchez, Macías, Almendra y Jiménez, 2007), tanto a nivel de mentoría (orientación académica, social y administrativa), como de modalidad de aprendizaje cooperativo implementada por docentes en algunas asignaturas. En estos últimos casos se trata de facilitar a los estudiantes el apoyo necesario para abordar con éxito las diferentes asignaturas de las titulaciones, desde la experiencia de estudiante-tutor. En nuestro caso, se plantea desde ambas perspectivas con una amplitud y profundidad mayor, buscando el desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémica: planificación y organización del tiempo, condiciones y técnicas de estudio, aprendizaje activo (asistencia y participación en clase y tutorías del docente, prácticas, trabajos, búsqueda de recursos, etc.), habilidades sociales y de comunicación y estrategias para superar problemas académicos y personales. Esta modalidad de acción tutorial implica que compañeros con más conocimiento y/o habilidad, tras un proceso de entrenamiento y formación y, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por un profesional, ayuda, apoya, guía, orienta, asesora, supervisa, da consejo, acompaña y ofrece seguimiento a estudiantes de nuevo ingreso y/o con un menor conocimiento y/o habilidad, por razones distintas, con el fin de optimizar su aprendizaje y desempeño académico y facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción en la facultad (Fernández, 2007).
- Una tercera acción, supone el desarrollo de actividades para la orientación profesional o académica de los estudiantes que se encuentran en 4.º de carrera y estudiantes de máster (charlas, jornadas, etc.).

En esta comunicación, nos vamos a centrar básicamente en la primera de estas acciones, el diseño, planificación y puesta en marcha del proyecto de innovación y acción tutorial (PIAT), en la que podemos diferenciar las siguientes fases.

### **3.2. LA TUTORIZACIÓN: PROCEDIMIENTO DE PRESENTACIÓN Y SELECCIÓN DEL ALUMNADO**

Se estableció una presentación del PAT para los docentes y alumnos participantes. Para los estudiantes de los primeros cursos aprovechamos la jornada de bienvenida para informarles sobre este programa, al resto del alumnado se le informó a través del facebook del grupo de estudiantes de la facultad, del espacio virtual de coordinación de delegados y subdelegados del centro, mediante charlas informativas en las aulas, cartelería, pantalla de la facultad, etc. A partir de aquí, pasamos una ficha al alumnado para recoger nombre y apellidos, e-mail, titulación y teléfono de aquellos estudiantes que quisieran participar, así como sus intereses particulares. A la vez, nos reunimos todos los docentes participantes en las dos ediciones anteriores, así como los docentes interesados en participar por primera vez, en el espacio virtual de coordinación del PAT. Este espacio nos permite realizar un seguimiento de actividades: evaluación conjunta sobre cómo se está desarrollando el proceso, dificultades y fortalezas en la aplicación de las actividades y desarrollo de tutorías; consecución de objetivos, dificultades encontradas, evaluación de resultados (Fortalezas, Debilidades, Oportunidades, Amenazas).

Posteriormente, procedimos a la agrupación de los estudiantes en función del curso y de sus intereses y asignamos los alumnos a cada uno de los tutores, siguiendo los mismos criterios en este caso. Se conformaron tres Grupos de Tutores: tutores de alumnado de nuevo ingreso, tutores de alumnado y orientación profesional y grupo de tutores-estudiantes. Además, pusimos a disposición de todos los participantes, aquellos recursos que creíamos podían interesar.

A partir de ahí cada docente se hizo responsable de sus estudiantes, estableciendo un punto de encuentro y coordinación a través del espacio virtual del PAT en la Facultad de Formación de profesorado.

### **3.3. TUTORÍAS**

En la primera tutoría presencial con el alumnado asignado se realiza con dos finalidades: por un lado, conocer el perfil del estudiante, sus intereses académicos y profesionales; y por otro, ofrecerle información básica y mostrarle el funcionamiento del campus virtual, presentándole el despacho virtual propio para el desarrollo no presencial de tutorías EEES. A partir de ahí, comienza un proceso de planificación y desarrollo de tutorías a través del campus virtual de la Universidad de Extremadura (CVUEX). Para el resto de las sesiones de tutoría se han seleccionado algunos contenidos orientativos y que están disponibles para todos los tutores en el espacio virtual. De esta forma pretendemos que todos los profesores tuvieran unas

mínimas orientaciones para las tutorías que llevaran a cabo con sus estudiantes, si bien, cada uno puede incluir aquellos temas o cuestiones que los alumnos requirieran durante el proceso. Al estar toda la información recogida y disponible en el espacio de coordinación virtual, todos los usuarios han podido acceder a ello y contemplar las cuestiones propuestas por el alumnado y que en un primer momento no se habían planteado.

## **4. La planificación y desarrollo de las tutorías a través del CVUEX**

### **4.1. PLANIFICACIÓN: ESTRATEGIAS**

Dar el salto de un sistema de asesoría tradicional y presencial a un modelo más abierto y a distancia supone siempre un reto. De este modo, éramos conscientes de que iban a existir disonancias entre lo que suele entender el alumnado y el profesorado y máxime si este alumnado es recién llegado a la facultad y, por diversos motivos, no entendiase el por qué de un modelo de asesoramiento a distancia. En un primer momento, la planificación de la estrategia estaba pensada para actuar en tres vertientes que iban a repercutir directamente en el uso de determinadas herramientas dentro del campus virtual.

La primera vertiente es el fomento de la comunicación entre docente-alumno y alumno (Valverde y Garrido, 2005). El eje de la estrategia supone el diseño de estrategias de interacción eficaz con los alumnos que van a ser tutorizados. Así, se presentará un modelo abierto e integrado de comunicación asíncrona que suponga la consecución de los objetivos comunicacionales. La estrategia es la dinamización de las secuencias comunicativas, así los debates basados en evaluación de competencias personales y sistémicas favorecen la autoreflexión y la autoevaluación constante, lo que supone cambiar el eje motivacional de un modelo tradicional de motivación extrínseca a un modelo de motivación intrínseca. Estas formas de comunicación propias de las nuevas generaciones por el uso generalizado de las TIC repercuten en su propio desarrollo emocional y de adquisición de competencias.

La otra gran vertiente en nuestro modelo es la facilidad de acceso a los recursos. En la sociedad actual, es más válido saber obtener la información y poder re-elaborarla y volverla a poner a disposición de los demás. En nuestra propuesta, este punto cobra gran interés puesto que los alumnos acceden de una forma “intencional” a información relevante y de ayuda a la adquisición de las nuevas competencias. De este modo, el acceso a los recursos puede verse retroalimentado si en los mismos debates se reelabora la información o se ajusta a sus particularidades personales del procesamiento de dicha información.

Por último, la tercera vertiente dentro del modelo se centra en una propuesta de actividad. Cualquier tipo de aprendizaje de competencias se vuelve más significativo cuanto más se aplica dicha competencias. Es por ello que nos vimos inmersos en el diseño de pequeñas actividades que no suponían mucho más al alumnado y que repercutía directamente en su adquisición de



competencias. De esta manera, nuestro modelo de asistencia incluye también la participación o resolución de tareas de autoconocimiento y tratamiento de la información.

De esta manera, generamos lo que hemos denominado “despacho virtual” que no es más que la habilitación en la zona EVAUEX del CVUEX para gestionar y desarrollar el modelo que hemos presentado en los párrafos anteriores. Dicha zona supone una gran autonomía del profesorado para generar espacios propios y localizar a los alumnos tutorizados e incluirlos en el despacho.

Es evidente, que un modelo junto con su soporte virtual debe estar de la mano de un diseño temporal de las diferentes actividades en el espacio virtual. Nuestro propósito, en este caso, suponía organizar al alumnado un conjunto de micro-acciones en cada uno de los meses que se integraban en la asesoría virtual. De tal manera que se organizaban los encuentros presenciales, las tareas virtuales y se abrían los debates de interacción.

## **4.2. DESARROLLO: HERRAMIENTAS Y RECURSOS UTILIZADOS**

Para llevar a cabo el desarrollo de la experiencia era necesario pensar en qué herramientas serían las más adecuadas para poder llevar a cabo el modelo que habíamos planificado. En este punto vamos a describir las herramientas utilizadas y los fines de cada una de ellas.

### **4.2.1. Herramientas de comunicación**

En cuanto a las herramientas comunicacionales, vimos la posibilidad de sacarle todo el rendimiento a la plataforma desde sus propias posibilidades. Tanto fue así que, si pensábamos en herramientas síncronas –aquéllas que nos permiten interactuar en el mismo lapso de tiempo– como las asíncronas –aquéllas que nos permiten interactuar en lapsos de tiempo diferentes– encontramos en los chat y en los foros, respectivamente, las posibilidades propias del entorno virtual. Así en el foro, planteábamos los debates que requerían mayor tiempo de reflexión en los alumnos. Sobre todo aquellos que hacían alusión a la autoevaluación de competencias en grupo.

Por el contrario, cada vez que necesitábamos respuestas más inmediatas en interactividad síncrona, recurríamos a los chat para aquellas sesiones que requería una presencial virtual. Con estas herramientas podíamos perfilar los registros de los alumnos poniéndoles en situaciones simuladas diversas.

Otra de las herramientas que puede ser aprovechada para el asesoramiento o la interactividad del docente al alumno es la mensajería interna. Esta era utilizada para las propuestas que requerían un tratamiento más privado y sobre todo, es útil, puesto que el historial deja registro de los intercambios y es fácil obtener todos nuestros debates.

#### 4.2.2. Bloques de contenido/tareas

- Tareas. Las actividades que solicitábamos a los alumnos que no necesariamente iban a ser evaluadas en el sentido académico sino en el sentido del crecimiento personal. Servían como receptáculo o repositorio de las producciones de los alumnos.
- Recursos. Los recursos nos han proporcionado la posibilidad de vincular o incrustar vídeos para las simulaciones, contenidos multimedia: presentaciones, archivos, etc. y toda aquella documentación necesaria que sirve de punto de partida al alumno para ir construyendo su propio aprendizaje y sobre todo poder ir evaluando sus propias competencias.
- Glosario. Esta herramienta aporta a la atención en la tutoría EEES un lugar al que recurrir cuando los alumnos inician sus estudios y desconocen algunos términos que son necesarios para su desenvolvimiento en el nuevo entorno universitario. Al ser esta una experiencia piloto, son los propios alumnos los que sugirieron y colaboraron en la construcción de este glosario utilizando así las posibilidades cooperativas que nos permite la propia plataforma.
- Otros bloques Calendario. La herramienta del calendario es muy adecuada de cara a organizar la temporalización de los alumnos respecto de una determinada materia o actividad. De esta forma, el alumno tiene en todo momento la posibilidad de consultar las actividades a realizar.
- Eventos. Los eventos suponen un resumen de las acciones llevadas a cabo en la plataforma.

### 5. Resultados

Tras la experiencia que hemos llevado a cabo y que acabamos de presentar creemos que es momento de resumir algunos resultados de la misma. Resultados que, por un lado, ratifican algunas de las cuestiones que ya considerábamos pero que no estaban explícitas y, por otro lado, la reflexión educativa para la mejora de lo realizado hasta el momento con el fin de intensificar la calidad de las acciones de tutorización que siempre suponen una retroalimentación en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. El modelo presentado es visto por los alumnos como un modelo integral que cumple todos y cada uno de los objetivos planteados en el PAT. Esta evidencia queda demostrada por el nivel de seguimiento. Algunos de los alumnos que llegan a la universidad, a pesar de lo que se pueda creer en un principio, no son capaces de hacer un seguimiento de actividades en una plataforma virtual. Al final del proceso, y obligados a usar el CVUEX por las diferentes actividades planteadas por los profesores, estos alumnos aumentan su nivel de competencia en el manejo del CVUEX en muy poco tiempo. Hemos comprobado que aquellos alumnos que no eran hábiles en el CVUEX no realizaban las actividades ni

participaban en los debates. Por el contrario, alumnos hábiles eran los que más interactividad *on line* realizaban y eso suponía un beneficio para ellos porque las autoevaluaciones sobre los niveles de adquisición de competencias transversales en algunos casos eran mayores que en aquellos que no realizan ese seguimiento continuo y *on line*. El uso del espacio virtual en el PAT favoreció el manejo de estas herramientas para el alumnado desconocedor, aumentando sus competencias. La participación en los debates *on line* aumenta el grado de comprensión y autoevaluación de competencias transversales. Tras la evaluación de competencias transversales en una sesión presencial, se planteaban los debates en torno a algunos déficits competenciales. Los alumnos con bajo nivel de competencia aumentaron su nivel de autoconocimiento, autovaloración y por consiguiente una mayor seguridad en sí mismo para afrontar con sus propios medios, no hizo falta mayores intervenciones, poner soluciones a los déficit detectados.

Otro de los resultados más valorados por los alumnos son los recursos facilitados. Los alumnos los valoran como una puerta de acceso para buscar más información relevante para ellos y algunas veces personalizados. Esto supone poseer una mayor motivación por el aprendizaje, un cambio de «locus» de control, desde lo externo a lo interno, ampliación del vocabulario, manejo de herramientas on-line, valoración de los recursos de la universidad, del centro, del profesorado, etc.

Para finalizar, consideramos que otro de los puntos fuertes de las tutorías virtuales ha sido reducir el nivel de absentismo del alumnado, el abandono. En las experiencias anteriores realizadas en el centro, mayormente presenciales, era tónica general que un porcentaje muy elevado de los estudiantes abandonaran el PAT; este mismo problema se detecta en otras universidades. Entre las causas de este abandono se barajaban horarios inadecuados, falta de interés por algunos de los temas tratados... No obstante, la tutoría virtual favorece horarios más flexibles y adaptados a todos, tanto alumnos como tutor, bien a través de una comunicación síncrona como asíncrona, se incide en temas concretos demandados por los propios alumnos, se fomenta la colaboración-ayuda entre todo el grupo. Este último punto nos parece muy interesante, no es solo el profesor-tutor quien responde a las cuestiones planteadas, sino que los mismos alumnos colaboran en esta acción informativa, de esta manera se establecen lazos más estrechos y participativos por parte de todos los participantes.

## **6. Conclusiones**

Como podemos observar en los resultados, el uso del CVUEX tiene ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en general; así mismo, la experiencia desarrollada manifiesta claras ventajas en la puesta en marcha del proceso de acción tutorial, que están orientadas en dos sentidos: la mejora de los resultados académicos y la implicación de los estudiantes en la vida universitaria. En este momento no contamos con datos cuantitativos sobre los resultados de la experiencia, aunque hemos elaborado una ficha de evaluación de las sesiones de tutoría para

valorar el PAT llevado a cabo este curso, entre otras cuestiones, datos sobre el grado de adquisición de herramientas y habilidades para mejorar el rendimiento universitario, mejora de las calificaciones, adecuación de herramientas y materiales aportados, conocimiento de servicios de la universidad (becas, voluntariado, servicios culturales y deportivos, acceso y uso de bibliotecas y salas de lectura, acceso y uso de campus virtual).

No obstante, sí podemos afirmar que, de manera general, los estudiantes han mostrado su interés por estas acciones y por los resultados obtenidos en la preparación de exámenes, mejora en técnicas y hábitos de estudios, de organización y gestión de tiempos, así como desarrollo de competencias transversales: cooperación, actitud colaborativa, uso de TIC, uso de fuentes de otras fuentes de información, expresión oral y escrita. Por otra parte, se ha conseguido que los estudiantes conozcan mejor los servicios que ofrece la universidad y que son de interés para ellos, implicándose más en la vida universitaria.

Otro tipo de beneficios ha sido el referido a la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, favoreciendo las relaciones entre todos los agentes implicados en el proceso, una actitud colaborativa, coordinada y un clima de confianza. En general, consideramos que el uso de espacio virtual en el PAT ha permitido incrementar las fortalezas de este programa y trabajar en la reducción de los inconvenientes, tanto para el profesorado como para el alumnado.

## Referencias

- FERNÁNDEZ MARTÍN, F. (2007): *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- GAIRÍN, J. Y OTROS (2004): “La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 49: 61-78.
- HERRERA, L. (2007): “Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante”, en R. ROIG (dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, p. 159-178.
- JONASSEN, D. H. (1994): “Thinking technology: toward a constructivist design model”, *Educational Technology*, 34 (4): 34-37.
- JONNASSEN, D. H., PECK K., Y WILSON, B. (1999): *Learning with technology: a constructivist perspective*. Columbus. OH.: Merrill.
- MARCHENA CONSEJERO, E. (2005): “Tutoría entre iguales en la Universidad de Cádiz: Proyecto Compañero”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 21: 197-214.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004): *La tutoría en la Universidad Estrategias para la acción*. Barcelona: Octaedro.

SÁNCHEZ C Y OTROS: (2007): “Origen, desarrollo y resultados del Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid”, *Cuadernos de Innovación Educativa para las Enseñanzas Técnicas Universitarias*, 2 (1): 35-45.

TOPPING, K. (2001): *Peer assisted learning: A practical guide form teachers*. Cambridge. M.A.: Brookline Books.

VALVERDE, J. Y GARRIDO, M. C. (2005): “La funcion tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad”, *RELATEC: Revista Latinoamericana de TecnologíaEducativa*, 4 (1): 153-167

ZABALZA, M. A. (2000): “Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras”, *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

# La diversidad en la enseñanza universitaria.

## Un reto por la creación visual desde la invidencia

Noemí Peña Sánchez, [noemi.pena@mpc.uva.es](mailto:noemi.pena@mpc.uva.es)

*Universidad de Valladolid*

### RESUMEN

Cada vez con mayor frecuencia nos encontramos estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. En estos casos, el educador debe asumir el reto de planificar y diseñar estrategias que den respuesta sobre qué y cómo enseñar para que lograr su accesibilidad.

En este artículo presentamos la experiencia de una estudiante ciega en el aula de educación artística. La imagen es nuestro lenguaje y pretendemos deshacer esa aparente contradicción entre imagen e invidencia para entender que sí es posible la creación artística y visual para las personas ciegas. La experiencia nos permite acceder a ese universo de representaciones internas del invidente con las que generar otras nuevas imágenes. Lo visual se convierte así en un lenguaje con el que establecer puentes de comunicación entre los que ven y los que no.

### ABSTRACT

Increasingly there are more students with disabilities at the university classrooms. In these situations, teachers must assume the challenge of planning and designing strategies that gives answers of what and how to teach and being accessible to all students.

In this article, we present an experience of a blind girl in the classroom of Art Education. Pictures are our language and we need to forget this apparent contradiction between pictures and blindness in order to understand that the relationship between art creation and blind people is also possible. An experience gives access to her world of mental representations and it makes possible to create new art works. Pictures becomes a bridge of communication between those who can and cannot see.

**Palabras clave:** diversidad, creación artística, ceguera, imagen.

## 1. Fundamentación teórica

### 1.1. LA DIVERSIDAD EN EL AULA

La sociedad ha establecido una serie de parámetros que culturalmente nos hacen comparar lo general con lo particular, de modo que aquellas personas que presenten

discapacidad están por decirlo así fuera de esos parámetros de lo que conocemos como normalidad. Podemos decir que la diversidad sería un término más acertado que pretende ir sustituyendo a lo que todavía hoy denominamos discapacidad. Aclarar esta terminología nos sirve también de apuesta para ir deshaciendo prejuicios que culturalmente hemos asimilado y que tienen mucho que ver con el papel que a lo largo de la historia se le ha atribuido a personas con discapacidad.

Una deficiencia supone una barrera a la que el individuo debe hacer frente para superarla en su cotidianidad y si a esto añadimos otra barrera adicional, la social y cultural los esfuerzos sin duda se multiplican. Según Rosa (1993) la clave está en que las capacidades funcionales no vienen condicionadas únicamente por el grado de deficiencia sino que en la medida que desarrollemos ciertas habilidades podemos remediar o disminuir tales carencias y evitar así una situación de desventaja social (Rosa y Ochaita, 1993: 22).

Este enfoque sobre la discapacidad pretende que no repercuta directamente sobre la disfunción concreta de un individuo, sino que la prevención y estimulación tengan también una responsabilidad al compensar ciertas capacidades. En este sentido, la educación tiene un papel clave donde los educadores aprendan de esta diversidad desarrollando estrategias que favorezcan su aprendizaje y al mismo tiempo conciencien al resto de los estudiantes desde su ejemplo. Trataríamos de convertir así la discapacidad en una oportunidad para descubrir otras capacidades.

Si hablamos de la diversidad en el terreno educativo, entendemos que no es esta una tarea fácil para el educador, ya que debe ser consciente de las necesidades individuales de sus estudiantes. En ocasiones, el educador reclama una formación mínima necesaria para hacer frente a estas situaciones educativas de estudiantes con necesidades educativas especiales para poder adecuar contenidos y métodos sobre cómo enseñar.

La diversidad del alumnado en las aulas universitarias está comenzando a ser una realidad que cobra cada día más presencia. Si nos referimos concretamente al marco de la Universidad de Valladolid, el número de estudiantes con discapacidad también está experimentando un aumento significativo en estos últimos años. Según los datos facilitados por el Servicio de Alumnos de la Uva, en el curso 2010-11 los estudiantes matriculados con algún tipo de discapacidad fueron de 146 y el curso 2011-12 la cifra ascendía a 175, de los cuales 20 presentaban algún tipo de discapacidad visual.

Cuando hablamos de discapacidad visual debemos distinguir que dentro de la gran variedad de deficiencias el porcentaje mayor de población tiene un resto visual útil para el desarrollo de las tareas de la vida cotidiana y tan solo un pequeño porcentaje posee ceguera. En este sentido, los datos del registro de afiliados elaborados por la ONCE en 2011, pueden ser esclarecedores ya que de las 70.775 personas con discapacidad visual en el territorio nacional, 13.702 presentan ceguera frente a las 57.073 con algún tipo de deficiencia visual.

Cuando en el aula contamos con la presencia de estudiantes con discapacidad visual, necesitamos conocer cuales son las características concretas de esa deficiencia visual. El sentido visual es un sistema sensorial complejo que implica mecanismos perceptivos y cognitivos. Las deficiencias de la visión también son diversas ya que pueden afectar a la agudeza, al campo de visión, al color o a la sensibilidad luminosa. De modo que para poder establecer ciertas adaptaciones que se adecúen a las características específicas es necesario conocer cual es esa parte de la visión afectada.

Faye (1984) estableció una clasificación sobre la pérdida de visión que nos resulta de utilidad para establecer posibles estrategias en cada caso. A dicha clasificación añadimos para completarla, la situación de aquellas personas con ceguera.

- Pérdida de visión de la zona central: suelen tener dificultades para la lectura así como para mantener un contacto visual frontal. Es importante aumentar las condiciones de iluminación y cuidar los niveles de brillo y contraste de los materiales presentados.
- Pérdida de la visión periférica: se encuentran con dificultades para la lectura cuando de imágenes y los textos se amplían puesto su campo de visión es reducido. Es también recomendable aumentar esas condiciones de iluminación así como cuidar el contraste y colores para la presentación de los materiales.
- Visión borrosa: hay que tener muy en cuenta las condiciones de luz y contraste de los materiales porque al aumentar la luminosidad empobrecemos la calidad de su visión.
- Ceguera: la información facilitada visualmente debe transmitirse verbalmente tratando de dar pistas orales en lugar de visuales. Las personas ciegas utilizan diferentes recursos electrónicos como el Braille Speaker y programas informáticos adaptados. Las grabadoras de voz pueden ser útiles para revisar las sesiones, siempre y cuando sea posible. Es recomendable familiarizarse con los espacios y aulas específicas de trabajo.

Algunas de estas estrategias han sido descritas por Seidman (2003) a las que añadiríamos otras consideraciones que resultan también de utilidad para el área de educación artística.

- La organización de materiales en el área de trabajo. Del mismo modo que es importante que el estudiante conozca ese espacio físico donde se desarrolla la práctica educativa, también lo es el espacio donde trabaja. Mantener cierto orden sobre los elementos que se utilizan facilitan la autonomía a la hora de trabajar con los materiales y disponer cuando quiera de los recursos que necesita.
- La estimulación de la sensorialidad a través de experiencias en la que todo su cuerpo esté involucrado activando todos sus sistemas sensoriales. En la medida en que desarrollemos la percepción enriqueceremos las representaciones internas así como los conocimientos del entorno visual.
- La promoción del dibujo como hábito creativo y visual. Si bien es cierto que para las personas con ceguera congénita el dibujo supone durante su desarrollo una práctica



representativa más compleja, esta resulta significativa para fomentar la representación visual de las formas del entorno. Dibujar a partir de experiencias en las que el cuerpo y la sensorialidad estén implicados resultan Ejercicios que no solo favorecen su percepción y comprensión del entorno también desarrollan su capacidad por la representación visual.

## 1.2. CREACIÓN ARTÍSTICA Y CEGUERA

Al hablar de educación artística y personas con discapacidad visual solemos encontrarnos con dos posiciones opuestas, aquellas que no tienen una relación con el arte y otros que sienten una fascinación por la creación artística. Si nos referimos a personas ciegas esta afinidad artística es aún menor.

Kennedy (2003) ha realizado numerosos estudios sobre el dibujo de personas ciegas, donde podemos encontramos ejemplos de cómo niños y adultos ciegos desde su nacimiento sienten ese atractivo por las imágenes aún sin tener una previa referencia visual. El artista Amargan, ciego de nacimiento, es un ejemplo de inquietud artística que le ha llevado a representar gráficamente su entorno, su gente y a mantener vivo con el paso de los años su interés por el dibujo. Precisamente una de las cualidades que Kennedy (2003) destaca es el hecho de que comenzaran a dibujar desde su infancia, al igual que el resto de los niños con visión normal. Además es necesario que el entorno familiar no ponga obstáculos hacia este tipo de manifestaciones artísticas que los niños ciegos presentan. La motivación por el dibujo en la infancia es algo inherente casi al individuo, en el caso de las personas ciegas esa automotivación también debe alentarse y no desmotivarla.

Al igual que en el dibujo, existen otros ejemplos de artistas ciegos que han desarrollado su obra en otras disciplinas. Bavcar es uno de los referentes artísticos clave en la relación entre fotografía y ceguera y que sin duda nos ofrece un punto de vista fotográfico diferente a lo que estamos acostumbrados. Sus fotografías ofrecen otra lectura sobre la imagen fotográfica y que contiene toda una filosofía personal fundamentada en su experiencia del mundo desde la ceguera. Su obra fotográfica combina otras técnicas artísticas como el dibujo, el collage en la creación de sus fotografías.

Otro ejemplo, lo podemos encontrar con el colectivo americano *Seeing With Photography (SWPC)*, el cual lo forman personas con diversos tipos de discapacidad visual y quienes llevan más de veinte años fotografiando. Sus imágenes son fruto de la colaboración y participación de sus miembros sin pretensiones de convertirse en artistas, más bien con el objetivo de experimentar y disfrutar de las posibilidades que la fotografía brinda para aquellos que no pueden ver.

Por un lado, resulta relevante encontrar artistas que individualmente han desarrollado una obra automotivados y convencidos de sus capacidades lo que les ha merecido el reconocimiento internacional como artistas, como le sucede a Bavcar.

Por otro lado, colectivos como SWPC han permitido desarrollar las habilidades artísticas de personas que en un inicio probablemente no sentían inquietudes artísticas individuales pero que la participación colaborativa les ha impulsado y motivado hacia la creación artística.

Hemos tomado como referencia los casos de artistas que han trabajado la fotografía y el dibujo porque suponen un referente para la experiencia didáctica que describimos en este artículo. Además, estos lenguajes artísticos son dos formas de representación bidimensional de lo visual que nos interesa trabajar con la estudiante.

### **1.3. LA FORMA FRENTE AL CONTENIDO. EL *SCRAPBOOK***

A partir de los diferentes tipos de creaciones, consideramos que la creación de un *scrapbook* podía dar una forma visual a ese espacio de trabajo donde incluir todas las creaciones desarrolladas durante la asignatura y que todos los estudiantes pudieran ir incluyendo sus creaciones, reflexiones durante la asignatura. La elección de este tipo de material pretende motivar la creación individual libre y espontánea.

El *scrapbook* se remonta al siglo XVIII cuando aún no existía la fotografía y podríamos decir que antecede a los álbumes fotográficos. El *scrapbook* consistía en una especie de álbum hecho a mano en el que se guardaban materiales diversos que servían para narrar una historia, siempre con un marcado carácter autobiográfico. También podemos encontrar algunos ejemplos que se asemejan más con curiosas colecciones caseras que se convertían en investigaciones sobre un tema concreto, como es la colección de manchas y sus remedios químicos de Shultz *Home Study Books* (1926). La recopilación de estos pequeños álbumes autobiográficos realizados con recortes y otros materiales eran una forma de recordar momentos pasados y sucedieron antes de la llegada de la fotografía. Helfand (2008: 113) describe que con la llegada de la cámara “parecía que uno podía captar recuerdos con un sorprendente y personal punto de vista”. Con las fotografías llegaron los álbumes de fotos que se han considerado siempre como tesoros familiares en las que fotos y escrituras sellaban la historia de nuestras vidas.

Actualmente el *scrapbooking* se ha convertido según Helfland (2005) en una práctica que vive ajena al encanto de esas creaciones originales. Sin embargo, queremos aquí referirnos a aquellos que siguen guardando una relación con lo artístico, lo narrativo y lo emocional.

Lieberman (citado por Helfand, 2005) afirma que la práctica del *scrapbooking* está intrínsecamente conectado con el diseño. Existe una encapsulación del tiempo a través de collage y del montaje; la representación cronológica a través de imágenes encuadradas y secuenciadas; existen la noción misma de documentar evidencias visuales cuidando el detalle artístico.

En cada uno de estos libros de memorias se llevan a cabo acciones como coleccionar, clasificar y componer una imagen sobre un soporte bidimensional para darle finalmente una forma visual. Este juego de elementos sobre el soporte ofrece muchas posibilidades para la representación visual, los cuales interesan especialmente cuando nos referimos a las personas

ciegas. Al igual que el álbum de fotos, el *scrapbook* se presenta no solo como objeto de creación, también para su disfrute y apreciación una vez finalizado. De este modo nos interesa posicionarnos no solo como creadores, sino como espectadores.

El espacio de trabajo corresponde con un soporte bidimensional al que aportamos otra serie de materiales que aún siendo planos pueden manipularse para configurar su forma y ubicación definitiva sobre el soporte. Más allá de la configuración de un orden y clasificación de los elementos subyace una intención representativa. Este aspecto, merece la pena subrayarlo ya que entender como una serie de formas planas pueden comunicar una idea lleva a cabo todo un proceso perceptivo, cognitivo y creativo nada desdeñable cuando nos referimos a las personas ciegas.

La función educativa de los *scrapbook* tiene sus antecedentes en el siglo xx cuando los educadores eran conscientes de su atractivo para inspirar a los estudiantes a crear sus propios materiales. En nuestra experiencia veremos como el hecho de configurar una pequeña cronología educativa y artística se vuelve también algo emocional, al tiempo que nuestra estudiante debe hacer frente a lo visual a través de la construcción de sus propias imágenes.

Por tanto, la elaboración de este material como objeto artístico implica que tanto esa apariencia exterior como su contenido sean importantes. Según Eisner (2003) el contenido y el continente no deben estar separados ya que son aspectos que hablan sobre lo mismo, sobre ese objeto artístico que construimos.

## **2. Descripción de la experiencia**

### **2.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS**

Durante el curso académico 2011-12 hemos tenido a una estudiante con ceguera matriculada en las asignaturas de *Prácticum I y Creación artística, cultura visual y musical* del Grado de Educación primaria de la Facultad de Educación y trabajo social de la Universidad de Valladolid. Concretamente, vamos a referirnos a la asignatura del área de expresión plástica, la cual se imparte conjuntamente con expresión musical, siendo responsable cada área de los contenidos específicos.

Durante el desarrollo del curso hemos contado con la colaboración de su tutora de la ONCE de Valladolid, quien amablemente nos han asesorado y facilitado recursos específicos que pudiéramos necesitar durante el desarrollo de la asignatura. La estudiante cuenta también con esta tutora, quien se encarga de proporcionarle toda la formación y atención necesaria durante toda su formación escolar y académica. También nos han facilitado materiales específicos para las prácticas como materiales texturados y adhesivos, láminas de flexi-paper para el horno *Tactile Image*, disponible este en la sede de la ONCE de Valladolid.

La estudiante también ha utilizado otro tipo de recursos adicionales como la máquina de Braille speaker, grabadora de voz, regleta Braille mini con punzón plano y una plancha de goma para dibujar.

Antes de comenzar la asignatura hemos realizado una tutoría con la estudiante con el fin de conocer la etiología de su ceguera, sus intereses, necesidades y recursos necesarios para el desarrollo de las prácticas. Se han realizado grabaciones de las sesiones para que pudiéramos tener información detallada de los procesos de trabajo de la estudiante y así ella pudiera revisar los contenidos trabajados en el aula.

La estudiante se quedó ciega en los primeros años de vida y aunque tiene vagos recuerdos de lo visual, su memoria carece de referencias percibidas visualmente. Presenta ciertas habilidades para el canto y siente un especial interés por la música y los niños. De hecho, estos aspectos la han motivado para desarrollar sus estudios de educación primaria orientados hacia la mención de educación musical.

El planteamiento de esta asignatura ha tratado de llevar un enfoque globalizador de modo que todos los estudiantes pudieran trabajar los mismos contenidos, pero al mismo tiempo que contemplara esa diversidad. El trabajo ha consistido en diseñar un material que aglutinara tanto los contenidos teóricos y prácticos y que pudiera ser desarrollado tanto por la estudiante ciega como por el resto de los estudiantes.

Los objetivos generales que planteamos en el área de expresión plástica son:

- Profundizar en los fundamentos de la cultura y creación visual como referencia para conceptualizar las actividades prácticas.
- Desarrollar la capacidad de comprender el arte y la cultura visual y establecer pautas para la lectura y análisis de imágenes.
- Expresarse a través de diferentes lenguajes artísticos y ser capaces de comunicar un mensaje visual.
- Potenciar las habilidades expresivas y críticas de los estudiantes a través de las prácticas artísticas.

## **2.2. EL DISEÑO DE UN *SCRAPBOOK*: DANDO FORMA AL CONTENIDO**

La asignatura comienza con la elaboración del formato de un *scrapbook* como continente del trabajo en el que vamos a ir incluyendo diversos materiales: esquemas, reflexiones, creaciones artísticas que reflejen todo ese proceso creativo. Su enfoque es el de un diario visual que recoja una síntesis personal sobre los contenidos teóricos estudiados y que además refleje todos los procesos, ideas e interrogantes que surgieran en su desarrollo.

Nuestro reto ha sido desarrollar las habilidades artísticas potenciando el uso de las imágenes como un medio de expresión potenciando la percepción y esa otra sensorialidad para aprender a mirar imágenes.

Una de las razones de comenzar la asignatura con la elaboración de ese formato visual es motivar a los estudiantes en la creación de un objeto artístico realizado por cada uno y que les acompañase durante el curso en su aprendizaje artístico e integrar así el contenido en ese continente.

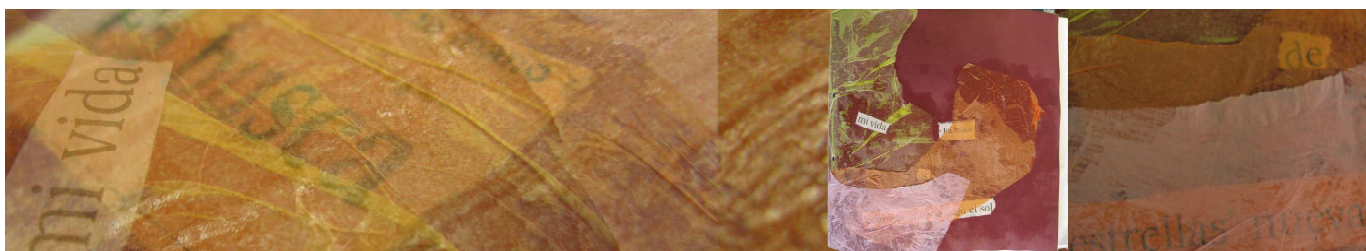
Otra de las razones permite desbloquear actitudes hacia lo artístico que prevalecen en los estudiantes universitarios, en nuestro caso de educación. En el inicio son muchos los estudiantes que desconfían de sus habilidades creativas. En este sentido, las materias artísticas tienen que recordar otros modos de hacer y pensar que también enseñan contenidos. Al plantear el diseño de un material basado en la experimentación y el azar sin pretensiones representativas, les posibilita sumergirse en una práctica artística que desbloquea su creatividad.

En el caso de la estudiante invidente, nos permite iniciar nuestros contenidos artísticos desde una experiencia accesible a través de la construcción de un objeto que no solo se crea por el contacto visual, también a través de la experiencia táctil.

En realidad esta experiencia es una oportunidad de descubrir el potencial y las capacidades expresivas e imaginativas de uno mismo. Los resultados obtenidos muestran el amplio abanico de interpretaciones que ofrecen estas prácticas y que reflejan rasgos de cada individuo.

De acuerdo con Eisner (2003: 67): “en las artes y sobre todo en la vida, la forma que adopta un objeto es algo más que su contenido. De hecho, suele ocurrir que el contenido está condicionado por su propia forma. Las artes nos ofrecen uno de los primeros ejemplos de cómo debe fusionarse el contenido y su forma y las repercusiones que causa en nuestras experiencias”.

**Figura 1. Fragmentos de scrapbook. “Mi vida en busca de estrellas nuevas bajo el sol” (2012)**



Fuente: archivo fotográfico de Noemí Peña.

Este material se convertía en el soporte donde ir incluyendo lo demás, tratando progresivamente de ir sintetizando ideas y jugando con esa relación entre imagen y palabra.

A continuación, describimos algunos de los contenidos trabajados con la estudiante que ponen de manifiesto la importancia de fomentar la percepción del entorno para mejorar el conocimiento de lo que nos rodea así como de uno mismo.

### **2.3. LOS ESPACIOS COTIDIANOS**

Uno de los aspectos que nos parecía fundamental era el conocimiento del aula y de aquellos espacios donde se desarrollaban las sesiones. De acuerdo con Gratacós (2006: 79) “solo se puede tener idea de la organización espacial de un conjunto, si se toca, organiza, clasifica, y es el propio individuo quien actúa sobre él”.

En este sentido, las experiencias realizadas por Gratacós (2006) nos han servido de referencia para desarrollar nuestras propias acciones con la estudiante ciega.

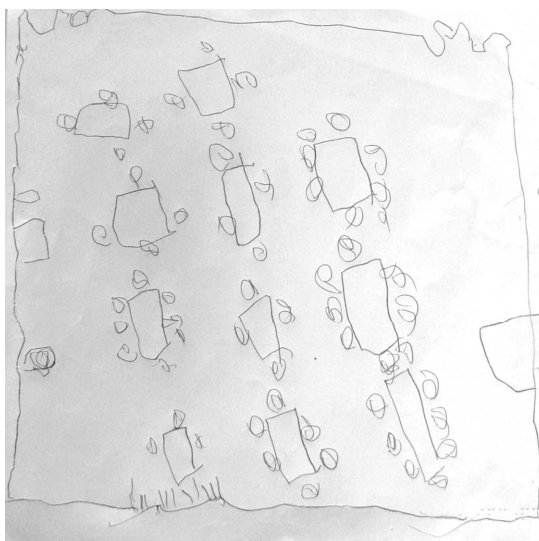
Comenzamos con el aula de trabajo como primer espacio cotidiano al que después fuimos sumando otros espacios exteriores como el entorno de la universidad. Era necesario que fuese la estudiante quien recorriera ese espacio de aula no solo para moverse libre e independientemente, sino para enriquecer la construcción de sus representaciones mentales del espacio. Esta significa también hablar de imágenes como representaciones internas y de indagar sobre cómo las construía mentalmente.

Al inicio, realizó una descripción bastante acertada del espacio y de la localización de puertas de acceso lo que nos evidenciaba esa agudeza de su sentido del oído en la localización de elementos, así como su capacidad para ubicar espacialmente las voces. Posteriormente realizó un recorrido por el perímetro del aula tocando las paredes y objetos que aparecían, como si se tratase de una línea que iba dibujando en el espacio. Finalmente, realizó un dibujo del espacio del aula para comprobar en qué medida había interiorizado ese espacio. Tuvimos que repetir el recorrido en varias ocasiones, así como realizar otros dibujos hasta llegar a una forma representativa que se adecuase con el espacio recorrido.

Los dibujos del aula correspondían con una vista de la planta del espacio del aula en la que prestaba dificultades con las proporciones de las formas. Su forma de dibujar nos hacía pensar que representaba a partir de una representación mental anterior, más que de la experiencia reciente de ese recorrido. En realidad dibujaba más de memoria que de la percepción de ese recorrido.

Sus grafismos podían identificarse con una etapa esquemática en la que se aplican este tipo de soluciones gráficas para la representación de formas en el espacio. Nos pareció curioso como en el primer dibujo la distribución de los elementos interiores correspondía con su idea preconcebida de cómo era ese espacio ya que su interior no fue explorado por la estudiante. En el segundo recorrido se exploró también el interior y así quedó reflejado en el dibujo.

**Figuras 2 y 3. Dibujos de la representación del aula taller de expresión plástica (2012)**



Fuente: archivo fotográfico de Noemi Peña.

Paralelamente a los contenidos de la asignatura se fueron incorporando otras prácticas en el espacio desde recorrer los rincones y pasillos de la facultad, el entorno próximo y exterior del edificio así como recordar recorridos diarios de casa a la facultad.

A continuación recogemos ejemplos de algunas de las acciones realizadas.

- Recorridos en espacios cotidianos que pasan desapercibidos.
- Impresión de huellas del entorno para reconocerlas posteriormente a través del tacto.
- Fotografías de aquellas texturas impresionadas.
- Grabación de sonidos de rutas cotidianas e identificarlas con espacios y lugares.
- Representación plástica de un recorrido y elaboración de símbolos sobre los elementos visuales y sonoros encontrados.

#### **2.4. FOTOGRAFÍAS DEL ÁLBUM PARA LA CREACIÓN VISUAL**

Una parte de los bloques de contenido de la asignatura requería centrarnos en la imagen para recordar no solo qué son y cómo las podemos utilizar en el aula de educación primaria, sino también para aprender a mirar e inventar nuestras propias imágenes.

La mayor parte de los estudiantes trabajaron con diferentes fotografías, entre ellas algunas tomadas de su álbum de fotografías. También trabajamos con obras de artistas y fotógrafos a las que aprendíamos a extraer diferentes lecturas que iban de lo denotativo a lo connotativo hasta finalizar creando obras con identidad propia.

Del mismo modo, la estudiante ciega trabajó con imágenes de su álbum familiar de fotografías aunque en su caso, bastó solo con un par de imágenes para desvelarnos un gran repertorio de contenidos que despertaron su actitud artística.

Para poder hablar de fotografía como representación visual plana queríamos comenzar por aquellas imágenes que partieran de un contexto cercano y familiar. En este sentido, las imágenes del álbum, nos ofrecían cierta ventaja ya que partíamos de experiencias visuales conocidas por la estudiante y que además fuesen representativas para trabajar. A partir de estas fotografías se realizaron diferentes lecturas para comprender y aportar significados a la imagen antes de dar el paso de la creación.

Según Ewald (2001) al leer imágenes no solo aprendemos a mirar más conscientemente lo que nos rodea, sino que comprendemos cómo se combinan sus elementos para comunicar ideas y evocar sensaciones. Aprender a mirar imágenes potencia la observación, al tiempo que nos permite reflexionar sobre cómo los elementos que integran la fotografía son capaces de comunicar primero visual y después emocionalmente (Ewald, 2001: 17).

Realizamos tres lecturas en torno a las fotografías:

- La primera de ellas, consistía en elaborar una descripción sobre la imagen en la que pudiese aportar todos los detalles representativos y significativos de la misma y hacerlo de forma intuitiva.
- En la segunda, realizábamos una descripción basada en la representación visual. Esta descripción abría una cuestión clave, la representación del espacio sobre un soporte bidimensional. Se realizaron descripciones que permitiesen entender los planos de los que consta una imagen.
- La tercera y última lectura pretendía buscar otros significados e interpretaciones invisibles en la fotografía. Esto nos abrió la oportunidad para que la estudiante realizara otras descripciones que tienen que ver con emociones y recuerdos que evocan su experiencia en el lugar. El espacio y tiempo son elementos mismos de la fotografía que abrían discursos sobre el lugar y su relación con ese paisaje. El tiempo como momento en que aquella fotografía fue tomada y desvelaba otros detalles que ella nos descubría.

Podemos decir que esta última lectura resultó ser la más enriquecedora y con la que le propusimos elaborar otras representaciones de la imagen que simbolizasen aquello que ella había descrito. Estas interpretaciones creativas a partir de la fotografía, suponían relacionar aspectos ya trabajados en las lecturas utilizando un vocabulario visual conocido para generar sus propias imágenes.



**Figura 4. Composición fotográfica que muestra fotografías y su correspondiente interpretación creativa (2012)**



Fuente: archivo fotográfico de Noemi Peña.

### 3. Resultados

En general podemos decir que se han cumplido los contenidos tanto teóricos como prácticos que planteábamos en nuestra guía docente. La gran mayoría de los estudiantes con visión normal han superado con éxito la asignatura. En relación a la estudiante ciega, gran parte de los contenidos se han desarrollado aunque hemos tenido que replantear objetivos y métodos para el trabajo con las imágenes. Sin duda su aprendizaje nos ha permitido aprender a mirar desde otra visualidad y revisar conceptos que pasan desapercibidos en aquellos que podemos ver.

Cabe mencionar que el trabajo desarrollado con la estudiante ha resultado gratificante al observar como han ido evolucionando su expresión artística y su apertura y predisposición hacia las imágenes. Algunos de los factores que sin duda han influido en el desarrollo son la formación artística previa, la actitud y el tiempo dedicado. Los tiempos han durado mucho más lentos de lo esperado y ha sido necesario llevar a cabo de tutorías individualizadas lo que ha favorecido para tener un contacto más personalizado con la estudiante.

Las experiencias artísticas de las personas ciegas suelen basarse en lo háptico y lo auditivo como “sentidos fuertes”. En el caso de nuestra estudiante destaca especialmente su interés por la música y no tanto por la expresión plástica y visual donde se ha hecho evidente ciertas carencias que son consecuencia de la escasez de prácticas artísticas previamente desarrolladas. Esto ha provocado en ocasiones la necesidad de explicar conceptos que se daban por sobreentendidos y que para una persona ciega necesitan ser claramente explicados.

Otra de las cuestiones que inicialmente nos preocupaba era su interés hacia las actividades artísticas y el cómo enfrentar un diálogo sobre lo visual. Sin embargo, las imágenes han aparecido como una presencia a través de sus propias fotografías. Estas han servido de punto de partida clave para hablar de lo visual, describir, dibujar y construir otras imágenes.

Afortunadamente su predisposición ha sido mucho más activa y colaboradora a medida que avanzaban las sesiones donde ha pasado de una actitud escéptica hacia una implicación e interés por lo visual.

#### 4. Conclusiones

La planificación de las asignaturas artísticas exige que se impartan con un carácter más intensivo que extensivo. En este sentido, la formación artística requiere de una interiorización de contenidos para asimilar y reflexionar sobre los contenidos. Si añadimos un contexto diverso en el aula, el tiempo se convierte en un factor clave para la planificación del profesor y la formación específica del alumnado.

La experiencia de trabajar la imagen con una estudiante ciega ha supuesto replantearnos otra visualidad y cuestionarnos cómo debe ser la educación artística de personas con discapacidad visual para que contribuya a una integración cultural en la sociedad.

Otro de los aspectos que debemos prestar atención es la comunicación. Según Rogow (citado por Seidman, 2003) las personas con visión normal suelen apoyarse en referencias visuales para comunicarse. Cuando nos encontramos con personas ciegas resulta complicado prescindir de referencias visuales y es entonces cuando surgen las dificultades de comunicación.

La diversidad en el aula universitaria es una cuestión que sirve para hacernos reflexionar sobre cómo debe ser nuestra práctica docente. Algunas de las cuestiones que planteamos son:

En primer lugar, es necesaria una toma de contacto previa para conocer las características del estudiante y valorar así las necesidades educativas.

En segundo lugar, formación y apoyo al profesor que posibilite la adaptación de materiales y recursos necesarios. En nuestro caso, la ONCE de Valladolid ha estado siempre abierta a brindar este tipo de apoyo.

En tercer lugar, atender de un modo más personalizado al estudiante para resolver cuestiones, aclarar conceptos que permitan el desarrollo adecuado de la materia.

Por último, la necesidad de potenciar una formación artística desde edades tempranas para que personas con discapacidad visual sean capaces de entender lo visual, desarrollen sus habilidades artísticas y creativas como un paso más hacia la integración social y cultural.

#### Referencias

- AMARGAN, E. (1997-2010): *Esref Armagan. The Artist with no eyes* (en línea) <http://www.armagan.com/bio.asp> (consulta 1 junio 2013).
- DUBOIS (1986): *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. (2003): "The Misunderstood Role of the Arts in Human Development", en E. SALZHAUER Y N. SOBOL, *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual*

- Impairment*. New York: AEB and AFB Press, p. 12-22.
- ERNST YOUNG (2012): *Informe sobre la ceguera en España* (en línea) [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Informe\\_sobre\\_la\\_Ceguera\\_en\\_España/\\$FILE/Informe\\_ceguera\\_España\\_web.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Informe_sobre_la_Ceguera_en_España/$FILE/Informe_ceguera_España_web.pdf) (consulta 1 junio 2013).
- EWALD, W. (2001): *I wanna take me a picture. Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.
- GRATACÒS, R. (2006): *Otras miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca*. Barcelona: Octaedro.
- HELFAND, J. (2008): *Scrapbook. An American History*. New Haven and London: Yale University Press.
- HELFAND, J. (17 de marzo, 2005): *Scrapbooking: The New Paste-Up* (en línea) <http://observatory.designobserver.com/entryprint.html?entry=3147> (consulta 1 junio 2013).
- HERNÁNDEZ, F. (2012): *Espigador@s de la cultura visual*. 2.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Octaedro.
- KENNEDY, J. (2003): "What Motivates a Person Who is Blind to Draw?", en E. SALZHAUER Y N. SOBOL, *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. New York: AEB and AFB Press, p. 23-32.
- LOWENFELD, V. (1939): *The Nature of Creative Activity*. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner; Co.Ltd.
- MAYER, B. (1999): "Evgen Bavcar: El deseo de imagen", *Luna Córnea*, 17: 34-95.
- PEÑA, N (2012): "Art Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Conference proceedings", en H. BARBOSA Y J. QUENTAL (eds.), *Construyendo la memoria visual a través de la fotografía*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 108.
- ROSA, A. Y OCHAITA, E. (1993): *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- SEIDMAN, K. (2003): "Art Beyond Sight. A resource guide to Art, Creativity and Visual Impairment", en E. SALZHAUER Y N. SOBOL (eds.) *Understanding Visual Impairments*. New York: AEB and AFB Press, p. 50-58.
- SEEING WITH PHOTOGRAPHY COLLECTIVE. (2002): *Shooting blind. photographs by the visually impaired*. Nueva York: Aperture.

## **Las resistencias de los estudiantes**

# Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES

Anna Forés Miravalles, [annafores@ub.edu](mailto:annafores@ub.edu)

Joan-Anton Sánchez i Valero

Juana María Sancho Gil

*Indaga-t. Grupo de Innovación Docente para favorecer la indagación<sup>19</sup>,  
Universitat de Barcelona*

## RESUMEN

Este artículo trata sobre las resistencias de los estudiantes y profesores ante los desafíos que supone trabajar con metodologías coherentes con el EEES, centrándonos en el tránsito entre la zona de confort y la zona de aprendizaje. Para dar cuenta ello se analizan y relatan los desafíos, dilemas y avances respecto a este reto, en el marco del grupo de innovación docente Indaga-t, destacando como se ha ido configurando un nuevo rol de estudiante.

## ABSTRACT

This work is about resistences that students and teachers face to methods linked to EHEA. It's centred between comfort zone and learning zone. To tell what happens it's analyzed challenges, dilemmas and progress related to. It was developed al Indaga-t innovative teaching group. It appears a new student role.

**Palabras clave:** aprendizaje autónomo, resistencia al cambio, tensiones, zona de confort, zona de aprendizaje.

## Introducción: la zona de confort y el grupo Indaga-t

“Even those who approve of an innovation are likely to find some aspect of their cultural or social identity challenged, and some professional or psychological comfort zone intruded upon” (Ellsworth, 2000: 166).

Entendemos la expresión “zona de confort” como un espacio personal o un posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos y estrategias que habitualmente utilizamos y con las que nos sentimos “cómodos”. El comportamiento que se deriva de esta

---

<sup>19</sup> Consolidado por la Universidad de Barcelona (2010GIDC-UB/12), <http://www.ub.edu/indagat>.

posición se instala en nuestra manera de proceder y muchas veces ni nos planteamos cambiarlo o mejorarlo, simplemente porque nos sentimos “seguros” en esta manera de hacer y de. Esta seguridad o confortabilidad es a menudo vivida tanto por parte de los estudiantes como de los mismos docentes. Muchas veces por ambos. Cuando esto sucede el aprendizaje se dificulta ya que no estamos dispuestos a enfrentarnos con las inseguridades y las incertidumbres que nos plantea enfrentarnos con lo desconocido. Una situación que nos lleva a practicar la repetición y fomenta una noción de enseñanza bancaria.

Salir de la zona de confort parece una condición *sine qua non* para aprender. Este artículo da cuenta de cómo un grupo de docentes intentar promover este proceso con ellos mismos y con los estudiantes. Para ello analizamos diferentes experiencias, así como los desafíos y dilemas vividos en el marco del grupo Indaga-t y el proyecto de innovación docente: la evaluación en el aprendizaje autónomo<sup>20</sup>.

En el grupo Indaga-t, desde su creación en 2006, venimos desarrollando un enfoque de la docencia y la investigación en torno a la innovación docente en la universidad con el fin de contribuir a formar graduados universitarios con autonomía intelectual, creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional. Es decir, intentamos promover la autoría y la autoridad de los estudiantes en su forma de aprender, recordando que etimológicamente autoridad viene del término latino *auctor*, que significa “lo que hace crecer, lo que ayuda a crecer”.

En ese proceso de fomentar la autoría creemos en y creamos una modalidad de enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes, basada en un enfoque socioconstruccionista y en la creación de una red de colaboración entre docentes de diferentes áreas de conocimiento con el fin de promover el análisis, la comprensión crítica y la mejora de los procesos de aprendizaje en la enseñanza superior (Sánchez, Forés y Sancho, 2011).

El proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo está vinculado a los Grados de Bellas Artes, conservación y restauración de bienes culturales, Diseño (Facultad de Bellas Artes); Pedagogía y Educación social (Facultad de Pedagogía); Maestro de educación infantil y Maestro de educación primaria (Facultad de Formación del profesorado). En este proyecto no entendemos el aprendizaje como la capacidad de los estudiantes para hacer solo lo que les pedimos los docentes, sino como la capacidad para dirigir su propio proceso de aprendizaje, para ser capaces de pensar críticamente por ellos mismos, de responsabilizarse de los propios posicionamientos y tener en cuenta otros puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual.

Partir de estas premisas tiene un impacto inmediato en la planificación de las diferentes asignaturas, que ya no se pueden organizar solo para transmitir conocimientos, sino para que los

---

<sup>20</sup> El proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo está financiado por el Programa de Mejora e Innovación docente de la Universidad de Barcelona (2012PID-UB/040).

estudiantes encuentren sus respuestas y sus preguntas mediante experiencias de aprendizaje estimulantes, experimentaciones, razonamientos críticos, confrontación de puntos de vista y, sobre todo, encontrando sentido a las experiencias de aprendizaje. De ahí la importancia de posibilitar que los estudiantes se sientan autorizados a tomar la iniciativa, a tener, expresar y argumentar su opinión, a plantear y debatir cuestiones y a desarrollar la confianza en su capacidad para imaginar y crear, para ir más allá de la información dada, en el terreno intelectual, emocional y moral.

## **1. Salir de la zona de confort: tensiones**

La zona de confort la podemos representar como ese espacio que controlamos, en el cual nos sentimos cómodos, protegidos, donde todos los procesos son controlados y controlables. Es el espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma manera. Para los estudiantes representa ese contexto que les da tranquilidad, porque suelen llevar años, si no aprendiendo, aprobando así. Un espacio donde todo está bajo control, lo que se le exige como alumno, lo que debe hacer para pasar curso, y su manera de acercarse al conocimiento. Para los docentes es la repetición año tras año de los rituales de la docencia, casi sin cuestionamiento, porque siempre se ha hecho así. En palabras de una alumna de Pedagogía:

“Cuando salió el tema de Indaga-t como algo diferente no le di credibilidad. ¿Quién no ha estado sentado en una clase en estas sillas con una mini-mesa acoplada escuchando al profesor 50 cm superior a ti en el estrado? Mis clases durante los últimos 15 años han sido prácticamente todas así, es decir, no es de extrañar que ahora me cueste asimilar que existen otros métodos”.

Ahora bien, la educación no es en sí controlable y si nos acaba controlando nos acaba aniquilando ideas y pensamientos. La educación entendida así nos lleva a estar cerrados al mundo, cerrados a lo desconocido, cerrados al aprendizaje. El reto es salir de la zona de confort hacia la zona de aprendizaje, atreverse a hacer las cosas de otras maneras: aprender en otros contextos, con otros lenguajes, con los otros. Enseñar a partir de la experiencia, del sentido, de la emoción, de lo conocido, de lo desconocido. Aquí nacen muchas preguntas interesantes, por ejemplo ¿de quién es la decisión de aprender? o ¿cómo desear aprender sobre lo que no se sabe?

Ciertamente hay personas que les apasiona aprender, y siempre están saliendo de su zona de confort, esos son nuestros estudiantes y profesores entusiastas, los que se atreven a equivocarse, los que entienden que el error forma parte del aprendizaje. Pero también hay muchos estudiantes, profesores y responsables de la universidad a quienes les asusta esta zona de aprendizaje, por lo que implica la incertidumbre y el “no control”, y se quedan en su “zona de confort”. Es más, hacen todo lo posible para hacer volver al resto de la comunidad educativa a su zona de confort y por tanto a inhibir el aprendizaje, la mejora y la innovación. Ante cualquier posible cambio o nueva situación se sitúan en la zona de pánico, y te advierten de todo

lo malo y peligroso que es transitar hacia la zona de aprendizaje, como si no hubiera otras maneras de aprender y de enseñar.

En este sentido, en relación con la creatividad en el aula, Blanco (2009: 141) indica que: “Cuando se plantean dinámicas creativas en el aula suelen aparecer los miedos de los discentes relacionados [...] con el riesgo que supone salir de la zona de confort y entrar en la zona de aprendizaje”. Justamente cuando queremos entrar en la zona de aprendizaje y ampliar nuestra zona de confort, nuestros estudiantes y nosotros mismos vivimos esa tensión entre quedarse en el lugar que nos produce tranquilidad, que es la que conocemos, y los nuevos espacios, donde hay mucho por descubrir, pero que nos dan miedo, por lo que implican de imprevisto. Nos inquietan porque no sabemos si sabremos aprender de otras maneras, y si sabremos hacer lo nuevo que se nos plantea, o si sabremos no perdernos en el nuevo camino educativo que está por transitar.

Las resistencias, por parte de los estudiantes, son muchas, podríamos citar a modo de ejemplo:

- *Miedo a no saber lo que me piden.* Cuando desde la universidad se invita a entrar en nuevos formatos de aprendizaje, nuevos lenguajes o nuevos contextos, se crea inseguridad y por tanto miedo a lo desconocido. De ahí la importancia de que como docentes, proporcionemos indicaciones o ejemplos para minimizar el miedo al invitarles a aprender de otras maneras o a ampliar el abanico de posibilidades de aprendizaje.
- *Incertidumbre.* Dudar sobre lo que nos están pidiendo es fácil ante todo lo que se hace por primera vez, un buen sistema de seguimiento, acompañamiento y tutoría puede ayudar a paliar esa sensación de inseguridad.
- *Temer no contar con las estrategias adecuadas.* Por dudar también podemos dudar de nuestras capacidades y competencias, cuando se nos pide algo diferente. Comprobar que también se puede ser competente en otras dimensiones del aprendizaje, es un nuevo aprendizaje.
- *Temer no ser competentes en esta nueva manera de aprender.* Totalmente relacionado con el apartado anterior, dudar de las estrategias es dudar también de nuestras habilidades y competencias.
- *No controlar la situación.* Salir de la zona de confort es perder el control de lo conocido para adentrarse por otros caminos sobre los que sentimos no tener control.
- *Creer que invertirán más tiempo porque es algo nuevo.* La sensación de tenerlo por la mano, el conocer el proceso a seguir, simplifica también el tiempo de dedicación a lo que se está ejecutando. Se puede tener la sensación de que el tiempo se pierde por las dudas, por no reconocer o desconocer la secuencia de aprendizaje.
- *Desorientación.* Acostumbrados a un itinerario de aprendizaje, cuando se presentan diferentes itinerarios se crea o se puede crear un sentido de desorientación. Una



sensación que se minimiza al darnos cuenta de que para llegar a distintos lugares hemos de buscar diferentes caminos y medios. Al entender que si siempre transitamos por la misma senda, siempre acabaremos llegando al mismo sitio.

- *Creencias limitadoras.* Partir de una visión única de en qué consiste enseñar y aprender crea la sensación en el alumnado y el profesorado de *esto no es aprender/enseñar porque yo siempre he aprendido/enseñado de otra manera.*

Si nuestros estudiantes han estado más de quince años aprendiendo de una manera determinada, hacerlos salir de su zona de confort se convierte en una tarea ardua. Por ejemplo, si nunca se les ha pedido o permitido ser autónomos, cualquier experiencia de autonomía la vivirán fácilmente con angustia, con sensación de “no control” el primer dilema será: ¿quieren los estudiantes salir de su zona de confort?, pero el segundo: ¿queremos nosotros como profesores universitarios salir de nuestra zona de confort? No solo los estudiantes están en su zona de confort, los mismos profesores nos podemos instalar en ella por distintas razones:

- Qué dirán mis colegas.
- No sé si la institución lo entenderá.
- Creencias limitadoras: mis estudiantes así no aprenderán.
- Temor a perder el control.
- Temor a las quejas de los estudiantes.
- Inversión de tiempo, porque es novedoso o porque implica más dedicación.

Muchas de estas resistencias son falsos mitos referidos a la educación. Nacen de una visión limitante y limitadora de lo que significa enseñar y aprender. Justamente cuando queremos entrar en la zona de aprendizaje y cuando queremos ampliar nuestra zona de confort, nuestros estudiantes y nosotros mismos vivimos esa tensión entre quedarse en lo que conocemos, o reconocer lo mucho que queda por descubrir. Pero lo desconocido nos da miedo. No sabemos si sabremos aprender de otras maneras, y si sabremos hacer lo que se nos plantea, o si sabremos no perdernos en el nuevo camino. De ahí que una de las tareas básicas sea dedicar un tiempo a generar confianza.

## **2. Zona de aprendizaje y aprendizaje autónomo, algunas experiencias**

A menudo los estudiantes entran en las nuevas zonas de aprendizaje a partir de sus exploraciones autónomas (Hernández y Miño, 2012). Por ejemplo a través de viajes, lecturas, reflexiones a partir del visionado de películas, de tertulias o debates entre ellos, etc.

Es en esta zona de aprendizaje es donde:

- Se tienen nuevas sensaciones y percepciones.

- Se amplían los puntos de vista.
- Se cuestiona lo que sabíamos hasta este momento.
- Estamos dispuestos a ampliar los conocimientos.
- Conectamos con la realidad, con la vida.
- Utilizamos otros lenguajes.
- Nos adentramos en nuevos contextos.
- Nos dejamos sorprender.

El reto es cómo favorecer el aprendizaje autónomo en las zonas de aprendizaje y no mantenernos en las zonas de confort. Es obvio que el camino no es fácil ni para el profesorado ni para el alumnado acostumbrado a que se le diga lo que tiene que hacer y cómo hacerlo. Pero al final, y con mucho acompañamiento, los estudiantes reconocen sentirse autorizados a pensar e indagar y haber aprendido a argumentar sus propias ideas.

Desde esta perspectiva, que implica un alto grado de autonomía intelectual y emocional, y a modo de ejemplo, compartimos el trabajo realizado en algunas asignaturas del Grado de Pedagogía.

En la asignatura de *Comunicación en educación*, partimos de una autoobservación sobre cómo y con qué el alumnado se comunica consigo mismo, con su familia, con sus amigos y con el mundo. Seguimos con un conjunto de experiencias de aprendizaje orientadas a deconstruir y construir sus visiones sobre la comunicación situada en el campo de la educación. Y acabamos con un proyecto de investigación en el que tienen que identificar los diferentes entornos de comunicación, no de enseñanza y aprendizaje que es algo diferente, de una organización educativa o formativa, y analizar –teniendo en cuenta distintos modelos de comunicación– uno de ellos en profundidad. El trabajo termina con una propuesta de cómo mejorar la comunicación en aquel espacio.

En la asignatura de *Enseñanza y aprendizaje en la sociedad digital*, se sigue una perspectiva similar, pero la autoobservación se centra en su cómo y con qué han aprendido a lo largo de su vida. La investigación se enfoca al estudio de una institución educativa o formativa para indagar cómo y en qué sentido tiene en cuenta y responde a los retos de la sociedad digital. También se le pide que propongan algunas mejoras.

Finalmente, en la asignatura de *Entornos, procesos y recursos tecnológicos de aprendizaje*, al alumnado se le plantea que como especialista en educación analice las necesidades educativas o formativas de un colectivo y diseñe, de principio a fin –incluyendo el presupuesto–, el entorno, los procesos y los recursos más adecuados para darles respuesta. Esta propuesta pedagógica pone a los estudiantes a un rol casi profesional. Es una invitación no solo a transitar por los escenarios profesionales en los que podrá desempeñar su trabajo una vez

acabe el grado, sino a hacerlo desde un posicionamiento reflexivo y crítico que tenga en cuenta las necesidades educativas de los diferentes individuos y grupos y el conocimiento disponible.

Las autoreflexiones-autoevaluaciones finales de los estudiantes son esperanzadores respecto al tránsito de la zona de confort a la zona de aprendizaje, a modo de ejemplo rescatamos algunos párrafos de las realizadas por estudiantes esta última asignatura:

“Haciendo una reflexión sobre lo que ha supuesto para mí esta asignatura podría definirla con una palabra, CAMBIO. A lo largo de la asignatura he ido aprendiendo nuevas metodologías de trabajo y analizar los proyectos que me han ayudado a comprender que no solo es importante desarrollar una idea, sino profundizar sobre esta e ir más allá, soñar siempre teniendo en cuenta los precedentes”.

“Debo reconocer que al principio me encontraba bastante confusa y perdida con la metodología empleada, tanto en cuanto a las sesiones de clase como a la hora de realizar el proyecto ya que no acababa de ver la relación que existía entre ellas. Esta confusión fue desapareciendo a medida que iba avanzando en el proyecto y mi grado de implicación era mayor”.

“Es la primera asignatura que he llevado a cabo con esta metodología. La idea clásica de apuntes, ejercicios y exámenes como la mayoría de las asignaturas que he completado, en esta asignatura ha desaparecido completamente. He vivido otra forma de aprender y la verdad que me ha parecido muy interesante”.

“En los inicios de este trabajo he estado bastante perdida ya que los profesores querían que ‘rompiéramos’ con todos los estereotipos que tenemos a la hora de hacer trabajos y yo al principio dudaba de que fuera así, pero realmente al ver que me costaba tanto, terminé comprendiendo que estamos encerrados en una manera de hacer y esto no es positivo de cara al mundo laboral ya la profesión en sí”.

En la asignatura de *Prácticas externas I* de Educación social se reta a los alumnos a poder expresar aquello vivido durante las prácticas y durante el acompañamiento en el seminario de forma personal, integrando el aprender y el aprendizaje (Hernández, 2013). Fruto de esta petición los formatos, los lenguajes son muchos y bien diferentes. Algunos estudiantes toman símbolos, metáforas: la manta, haciendo referencia al acompañamiento a las personas sin techo; el espejo, para hablar del teatro social; el germinar, en el proceso de integrar conocimientos de horticultura y carpintería con chicos de las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), todo ello para escribir en forma novelada su proceso de prácticas. Otros han utilizado otros lenguajes y registros: el vídeo, la narrativa digital, y alguno hasta los comics.

Quisiéramos destacar de este grupo la importancia de la corporeidad en su proceso de aprendizaje, tanto es así que como resumen de lo aprendido en su proceso de prácticas, editaron un vídeo entre todos. En él cada uno relacionaba una palabra clave del aprendizaje con una parte del cuerpo. Las palabras fueron: realidad, libertad, aprendizaje infinito, carga, progreso, acompañar, bucle, responsabilidad, etc. se iban dibujando en los cuerpos de los estudiantes...

### 3. Para ir avanzando, cambiar, salir, aprender...

Según Hamel y Välikangas (2003), los cambios deberían fundamentarse en no provocar traumas, lo que ellos llaman “Zero Trauma” (p. 3). Según esta idea, los cambios deberían ser el resultado de revoluciones silenciosas donde todos los implicados desearan salir de su zona de confort hacia la zona de aprendizaje. La revolución silenciosa no implica hacer continua tabula rasa o llevar a cabo un cambio cosmético que todo lo deja igual. Más bien significa apostar por las disyuntivas. Gestionar la incertidumbre también significa saber gestionar las paradojas.

Una de las tareas básicas para afrontar el cambio será dedicar un tiempo a generar confianza. Eso nos lleva a preguntarnos ¿cómo se crea la confianza en las nuevas maneras de aprender?, ¿en la libertad de escoger mi mejor manera de aprender? Pero, ¿cómo sé que es *la mejor* manera? En esta línea y para afrontar el cambio, Hernández (2006: 72) da cuenta de “la importancia del acompañamiento y la formación en la responsabilidad sobre los propios logros y la proyección social de lo que se aprende”.

Asimismo, creemos que si queremos invitar a nuestros estudiantes a que de manera autónoma entren en esta zona de aprendizaje, nuestras estrategias docentes tendrían que pasar por facilitar espacios y excusas para:

- Indagar.
- Observar.
- Comparar.
- Cuestionar.
- Aventurar.

El contexto actual de la docencia y de la acción indagadora requieren de un docente con predisposiciones habilidades para continuar la propia formación, entre ellas destacaríamos las relacionados con la competencias que permiten experiencias de construcción y representación del conocimiento abiertas, complejas y de múltiples recorridos.

En la trayectoria de nuestro grupo la indagación se plantea en tres estadios: el de diseño, el de desarrollo y el de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero la práctica de la indagación en el aula representa también un cambio para el profesorado y para los estudiantes en la relación con la metodología y las estrategias de aprendizaje utilizadas, posibilitando además la construcción de una relación de confianza y de respeto. Algo que nos lleva a intentar dejar las zonas de confort para crear aprendizaje autónomo desde las zonas de aprendizaje.

### 4. Conclusión

Las relaciones pedagógicas en la universidad se pueden tejer de muchas maneras, en este escrito hemos querido aportar una mirada sobre las relaciones, emociones y situaciones que

nacen cuando salimos de la zona de confort. El problema no es el miedo, sino la creación de ese miedo a lo desconocido, que es anterior. Al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable. En este contexto las relaciones se ven *alteradas* por la comodidad, por lo conocido, cuando no sumergimos en espacios desconocidos, inquietantes, llenos de posibilidades. En estos nuevos espacios las relaciones pedagógicas cambian y nos retan a pensar, sentir y educar repesándonos.

## Referencias

- BLANCO, A. (coord.) (2009): *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: NARCEA/UEM.
- ELLSWORTH, J. B. (2000): *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- HAMEL, G. Y VÄLIKANGAS, L. (2012, septiembre): “The Quest for Resilience”, *The Harvard Business Review*. Recuperado de <http://hbr.org/2003/09/the-quest-for-resilience/ar/1>.
- HERNÁNDEZ, F. (2006): “¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye?”, en J. M. SANCHO (coord.), *Tecnologías para transformar la educación*, Madrid: Akal/UNIA, p. 51-75.
- HERNÁNDEZ, F. Y MIÑO, R. (2012, julio): Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. Comunicación presentada al Congreso Universitario de Docencia e Innovación, CIDUI 2012: la universidad, una institución de la sociedad. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. Y FENDLER, R. (2013, junio): Lo que se mantiene invisible: el lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo. Comunicación presentada a las III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad. Madrid.
- SÁNCHEZ, J. A. (coord.), FORÉS, A. Y SANCHO, J. M. (2011): “Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria”, en T. PAGÈS, A. CORNET Y J. PARDO (coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad*, Barcelona: Octaedro e ICE-UB, p. 33-42.

# Sobre las resistencias de los estudiantes.

## Interpretaciones y claves

Luispe Gutiérrez, [luispe.gutierrez@ehu.es](mailto:luispe.gutierrez@ehu.es)

*Elkarrikertuz, EHU-UPV*

### RESUMEN

El discurso de la innovación docente ha promovido la profusión de metodologías activas en la docencia universitaria. Sin embargo, se apunta la escasa implicación del alumnado en este tipo de metodologías de tal modo que se habla de “las resistencias de los estudiantes”. Buena parte del profesorado no ve recompensado el esfuerzo que tuvo que realizar para formarse y adecuar sus asignaturas a las nuevas metodologías. Esta comunicación propone algunas claves que pueden ayudar a interpretar las resistencias de los estudiantes al mismo tiempo que “intranquilizar” al profesorado que piensa que la responsabilidad de esta situación queda, únicamente, del lado del alumno. Finalmente se analiza un caso concreto de resistencia de los estudiantes acaecido en la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián y los dilemas que esta situación creó al profesorado.

### ABSTRACT

The discourse of educational innovation has promoted the profusion of active methodologies in university teaching. However, it points out the lack of involvement of the students in this type of methodology so that we speak of “the strengths of the students”. Much of the teachers are not rewarded the effort he had to do to train and adapt their courses to new methodologies. This paper proposes some clues that can help interpret students' strengths while “uneasy” teachers who think the responsibility for this situation is only the side of the student. Finally we analyze a particular case of resistance occurred for students in the School of Education of Donostia-San Sebastian and the dilemmas that this situation created for teachers.

**Palabras clave:** docencia universitaria, resistencias de los estudiantes, metodologías activas.

### Introducción

En los últimos años un número importante del profesorado universitario hemos sido seducidos por el discurso de la innovación docente.

Una de las consecuencias de este discurso es la profusión de las metodologías activas en la docencia universitaria: el aprendizaje basado en problemas, la metodología de casos, el

trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo, etc., que se utilizan cada vez más en nuestras aulas. Sin embargo, en el decir de algunos profesores se ha instalado una queja; una queja que apunta a la escasa implicación del alumnado en este tipo de metodologías que, sí o sí, se sustentan en su participación “activa”. Es en este contexto que podemos hablar de “las resistencias de los estudiantes”. Resistencias que pueden llegar a desanimar a algún profesor a la hora de aplicar estrategias y metodologías docentes que requieren cierta complicidad por parte alumnado.

De esta manera, buena parte de este profesorado no ve recompensado el esfuerzo que tuvo que realizar para formarse y adecuar sus asignaturas a las nuevas metodologías: “hay una gran parte del alumnado que es abúlico; le es lo mismo lo que les des y cómo se lo des; lo único que le interesa es aprobar y lo demás es anecdótico” dicen algunos profesores.

Esta comunicación propone algunas claves que pueden ayudar a interpretar las resistencias de los estudiantes al mismo tiempo que “intranquilizar” al profesorado que piensa que la responsabilidad (¿culpa?) de esta situación queda, únicamente, del lado del alumno. En este sentido es también nuestra intención ofrecer alguna salida que vaya más allá de la queja.

Finalmente se analiza un caso concreto de resistencia de los estudiantes acaecido en la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián y los dilemas que esta situación creó al profesorado.

## **1. Vivimos tiempos de satisfacción instantánea**

Uno de los síntomas de nuestra época es la inmediatez. Una inmediatez no solo referida a la evanescencia de los acontecimientos sino también a la urgencia con la que pretendemos satisfacer nuestras demandas. En la actualidad se ha producido la sustitución de una noción de tiempo que incluía la espera y el medio plazo como momentos ineludibles en la consecución de objetivos, por un tiempo de lo instantáneo, del “just in time” (Ubieto, s.f.). Sin este tiempo de espera no existe tampoco un tiempo de comprensión ni un tiempo de elaboración entre la pregunta y la conclusión. Según Ubieto el paradigma de este nuevo tiempo sería Internet.

Teniendo en cuenta todo esto habrá que contar con que algunos alumnos estén más interesados en tener cuanto antes un título que en el proceso que hemos construido con tanto esmero y en el que hemos puesto tantas expectativas, por muy interesante que este sea.

Del mismo modo, los profesores que implementamos estas nuevas metodologías nos podríamos preguntar si hemos sido capaces de aguardar, nosotros también, ese tiempo de espera; si hemos tenido el sosiego suficiente para que estas nuevas estrategias didácticas se vayan consolidando y vayan dando los frutos deseados. No olvidemos que nosotros también somos sujetos de esta época que busca el resultado inmediato y, además, tiene una escasa capacidad de tolerancia a la frustración.

## 2. Hoy el alumno es un cliente

Daniel Pennac en su libro *Mal de escuela* nos avisa: “uno de los elementos para el que el joven profesor de hoy no está preparado, es el cara a cara con una clase de niños clientes” (p. 242).

A comienzos de este último curso, una colega, profesora en otra facultad, me hizo el siguiente comentario en torno al estilo de alumnos que están llegando a la universidad de un tiempo a esta parte: “Tengo la sensación de que tenemos que satisfacer al alumnado con nuestras asignaturas. Y hay asignaturas que exigen enfrentarse a textos complejos, que no se entienden a la primera pero que yo entiendo que son obligados en el espacio universitario. Pues bien, me da la impresión que me están pidiendo que les exima de esa dificultad, que de alguna manera el alumno debe de salir contento de cada clase y sin hacer un gran esfuerzo por su parte”.

No suelo ser gremialista con las quejas del profesorado universitario para con el alumnado. No me creo esa cantinela que aducen muchos de ellos: “cada año vienen peor preparados”. Desde que estoy en la universidad la vengo oyendo y nunca he estado de acuerdo. Para mí las nuevas generaciones saben más de unas cosas y menos de otras. Sin embargo, hay algo en el comentario de mi colega que yo creo que hace referencia a un síntoma de nuestra época: la escasa disposición al esfuerzo. La posmodernidad ha valorado la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades sociales muy por encima del esfuerzo, la transmisión de conocimientos y el trabajo personal. Y esto no puede ser sin consecuencias: los alumnos del siglo XXI, quieren profesores y asignaturas en esa línea.

Además hay otra cuestión que subyace en este asunto: hace ya algunos años, cuando se extendió el discurso de la calidad desde el mundo de la empresa a la enseñanza y particularmente al mundo universitario, se empezó a hablar del concepto de alumno-cliente. Esto supuso un cambio de paradigma. Frente al alumno que debía aplicarse y perseverar en el esfuerzo para poder superar las asignaturas, se impone hoy el concepto de alumno-cliente al que por el mero hecho de ser cliente hay que satisfacer. En este nuevo contexto, la exigencia del profesor se siente cuestionada ya que la satisfacción más inmediata no suele pasar por el tesón y el empeño sino más bien por el atractivo y deleite que encuentren los estudiantes en cada sesión de clase.

A todo lo anterior hay que añadir que si hay cliente tiene que existir comerciante y este papel parece que nos ha tocado a los profesores quienes asumiendo nuestro rol en la cadena nos encontramos, de repente, en la casi necesidad de “vender” nuestras asignaturas utilizando para este marketing los últimos medios didáctico-mercantiles (power-points, video-secuencias, apuntes resumidos en la copistería de la facultad, dinámicas de grupo, metodologías activas) es decir, todo lo que amenice el recorrido del camino por nuestra asignatura a nuestros estudiantes. A veces pienso si no estamos dando papilla con cuchara a jóvenes que tendrían que comer solos con cuchillo y tenedor.



### **3. El alumno que nosotros fuimos**

Tiene el humano una gran disposición a olvidar las etapas anteriores por las que ha pasado. Muy pocas veces nos ponemos a pensar en el niño que fuimos, en cuáles eran nuestras angustias, cuáles nuestros anhelos y qué significaban para nosotros, por ejemplo, nuestros profesores y las materias que impartían.

Freud, padre de esa práctica terapéutica que tanto rebusca en los recuerdos infantiles, describía de esta manera su recuerdo sobre sus profesores:

“La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores” (Freud, 1914: 1893).

Nosotros también fuimos alumnos en la universidad y rescatar del olvido algunas de nuestras vivencias de entonces nos ayudaría, quizás, a entender el comportamiento de los que ahora son alumnos nuestros. Así mientras nosotros nos devanamos los sesos pensando en cómo hacerles participar en nuestras asignaturas, ellos están muchísimo más interesados en la fiesta de la facultad de al lado. Eso ha sido, es y será así y contar de antemano con ello nos ahorraría algunos desencantos posteriores...

Además de todo esto, existe un componente personal e intransferible de cada sujeto que favorece o dificulta unas u otras maneras de aprender. En efecto, el carácter abierto de un estudiante favorecerá su capacidad para trabajar en grupo, su participación en las sesiones será más alta y vivirá con ilusión y naturalidad la utilización de las metodologías activas. Por el contrario, aquel alumno de un carácter más reservado y tímido se mostrará reacio, incluso inquieto y preocupado, ante unas estrategias didácticas que le exigen una serie de habilidades sociales que él, por estructura, no domina. Sin embargo, este mismo sujeto había sido capaz hasta el momento de plasmar todo su aprendizaje en trabajos y exámenes escritos.

En este sentido hay que tener en cuenta que las metodologías activas promocionan un modelo de estudiante que no es general. La particularidad del sujeto sufre la universalidad del método. Comprender y aceptar estas cuestiones más subjetivas nos permite entender también las resistencias de ciertos estudiantes a la hora de implementar una metodología u otra.

### **4. Una mirada a los clásicos: del concepto de educación y formación de Kant al triángulo de Herbart y el consentimiento a ser violentado de Hegel**

El planteamiento de Kant (2003, e.o. 1778) sobre la educación es radical:

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación (Bildung). Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante [...]

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser. Se ha observado que el hombre no es educado más que por hombres que igualmente están educados. De aquí, que la falta de disciplina y de instrucción de algunos les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos.”

Además, cuando Kant habla de formación (como componente ineludible de la educación) alude al posicionamiento ético del sujeto ante el mundo: a cómo asume su responsabilidad ante ese mundo; a cómo se hace cargo de sus actos, de su situación, resultantes del ejercicio de su libertad de decisión (Núñez, 2003).

El planteamiento kantiano apunta directamente a la responsabilidad del docente en la formación de los estudiantes, a cómo se sitúa frente a su tarea y a su grado de implicación en el proceso.

Por otro lado, Johann Friedrich Herbart, otro de los padres de la pedagogía, dibujó un triángulo para explicar cómo entendía él la relación pedagógica. En la base de ese triángulo colocó en un vértice al agente de la educación y en el otro al sujeto de la educación. El tercer elemento, los contenidos culturales, lo colocó arriba. Para que la relación pedagógica aportara (en el sentido de llegar a puerto) era necesario que tanto el agente como el sujeto de la educación miraran hacia arriba, es decir, que la inevitable relación agente-sujeto (profesor-alumno, si se prefiere) estuviera mediada por esos bienes culturales de los que los alumnos habrían de apropiarse con la ayuda del profesor.

Hoy el triángulo de Herbart agoniza. En el centro de la relación pedagógica unos ponen al alumno, otros las metodologías, otros los protocolos y el profesor no acaba de ver cuál es su ubicación en esta maraña.

Finalmente, Hegel (1987, e.o. 1821) nos advierte de la diferencia entre el acatar el sojuzgamiento y la disposición voluntaria a ser “violentado”:

“Como ser viviente, en verdad, el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada [...] Solo quien se quiere dejar violentar, puede de algún modo ser violentado.”

El planteamiento hegeliano proporciona un elemento imprescindible a la relación pedagógica: el consentimiento del estudiante. Sin él no es posible una relación fructífera.

Colocar una parte importante de las expectativas pedagógicas en las metodologías, por muy activas que estas sean, tiene sus consecuencias. Entre ellas, que el profesor deja de asumir su responsabilidad en este tinglado y puede acabar responsabilizando, además de culpabilizando, tanto a las nuevas metodologías como a los alumnos del fracaso de la relación pedagógica.

Las metodologías no son garantía de aprendizaje. Si así lo fueran los profesores seríamos intercambiables y, llegado el caso, prescindibles. ¡Cuidado!

## 5. La ignorancia fecunda del profesor

Tradicionalmente la figura del profesor aparece unida de saber. Sin embargo, a lo largo de la historia ha habido quien ha reivindicado cierta ignorancia en el ejercicio de la docencia.

Recordemos a Sócrates, sabio entre los sabios, que mantenía esa famosa frase: “solo sé que no sé nada”

Mucho más tarde, Michel de Montaigne (1987, e.o. 1580) nos dejó en sus *Ensayos* perlas como esta:

“hay cierta ignorancia fuerte y generosa que nada tiene que envidiarle en honor y en valor a la ciencia, ignorancia que para concebirla no es menester menos ciencia que para concebir la ciencia” (Sobre la educación de los niños).

Este mismo autor nos habla de “profesar la ignorancia”. Volveré más adelante a retomar esta frase.

En 1818, la teoría de un extravagante pedagogo francés provocó una revolución en el rígido universo de la educación europea: “Quien enseña sin emancipar embrutece”, predicaba Joseph Jacotot. Todo hombre, todo niño, postulaba, tiene la capacidad de instruirse solo, sin maestro. El papel del docente debe limitarse a dirigir o mantener la atención del alumno. Jacotot proscibía a los maestros “explicadores” y proclamaba como base de su doctrina ciertas máximas paradójicas con las que se ganó virulentas críticas: todas las inteligencias son iguales. Quien quiere puede. Es posible enseñar lo que se ignora.

Un siglo y medio después, el filósofo marxista Jacques Rancière consagró un libro, *El maestro ignorante*, a ese personaje singular cuya historia comenzó cuando Jacotot, un apreciado filósofo y pedagogo en Francia, se instaló en Bélgica por razones políticas durante la Restauración (1814-1830). Allí fue contratado por la Universidad de Lovaina para enseñar francés. Jacotot, que no sabía una palabra de holandés, distribuyó a sus alumnos una versión bilingüe (holandés-francés) del Telémaco de Fénelon y los dejó solos con el texto y con su voluntad de aprender. Sorprendentemente, pocos meses después todos eran capaces de hablar y de escribir en francés sin que el maestro les hubiese transmitido absolutamente nada de su propio saber. Jacotot dedujo, entonces, que sus alumnos habían utilizado la misma inteligencia que usa un niño para aprender a hablar. ¿Qué hace un niño pequeño? Escucha y retiene, imita y repite, se corrige, tiene éxito gracias al azar y recomienza gracias al método. Todo sin ningún maestro<sup>21</sup>.

Finalmente Daniel Pennac, al que ya hemos hecho antes referencia, nos anuncia:

“Los profes no están preparados para la colisión entre el saber y la ignorancia [...] El gran defecto de los profesores sería su incapacidad para imaginarse sin saber lo que saben. Sean

---

<sup>21</sup> Recuperado de <http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/> consultado el 11 de abril de 2013.

cuales sean las dificultades que han debido superar para adquirirlos, en cuanto los adquieren sus conocimientos se les vuelven consustanciales, los perciben como si fueran evidencia (¡Pero es evidente, vamos!), y no pueden imaginar que sean por completo ajenos a quienes, en ese campo preciso, viven en estado de ignorancia.”

Todos estos autores nos obligan a reflexionar sobre lo paradójico que puede resultar reclamar ignorancia a quien debe instruir. Sin embargo, sin llegar a posturas extremas como la de Jacotot, la frase clave puede ser “profesar la ignorancia” que decía Montaigne. Profesar no en el sentido de confesar sino en el de ejercer un arte, el arte de mostrarse ante el alumno como incompleto, faltante y por lo tanto deseante.

De esta manera, quizás, logremos no obturar el deseo del alumno ni aburrirlo con el regodeo en nuestro saber. Quizás de esta manera, logremos interesarlo en aquello que también a nosotros nos interesa... aunque nunca tendremos garantía absoluta.

## **6. Nuevos estilos, nuevos dilemas docentes. Un caso real**

Ya hemos comentado anteriormente que soplan nuevos aires a la universidad. En el caso concreto de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián, la implantación de los nuevos grados ha empujado al profesorado a explorar nuevas estrategias y estilos docentes.

Un ejemplo de todo esto son los llamados “trabajos modulares” que llevan a cabo nuestros estudiantes de Magisterio. Estos trabajos modulares están diseñados, dirigidos y evaluados por todos los profesores que imparten docencia en un cuatrimestre o curso, según el número de semanas lectivas, a un mismo grupo de estudiantes. Son trabajos que pretenden ir más allá de lo disciplinar de cada asignatura por medio de una metodología muy cercana a los proyectos de aprendizaje y/o al aprendizaje basado en problemas. Además, la evaluación de estos trabajos tiene reflejo en la nota final de cada asignatura.

En el caso concreto que nos ocupa, los ocho profesores que impartíamos docencia en el tercer curso del Grado de Educación infantil diseñamos diversos escenarios o situaciones problema a los que los alumnos, reunidos en grupos de cuatro estudiantes, debían de buscar respuesta argumentada. Se trataba de situaciones problema que se podían considerar más o menos ordinarias en la vida real de un centro de educación infantil.

Seguidamente se cuantificaron las horas que cada asignatura dedicaría al proceso y se estableció un calendario de sesiones de trabajo así como de entregables que dieran cuenta del trabajo que se iba realizando. Decidimos también que la nota máxima que obtendrían los alumnos por este trabajo iría desde los 0,8 puntos en las asignaturas cuatrimestrales a los 1,6 puntos en aquellas asignaturas de desarrollo anual.

Cuando expusimos a principios de curso nuestra planificación a los estudiantes, cinco de ellos (de un grupo de unos ochenta), manifestaron su deseo de no realizar dicho trabajo a pesar

de que ello supusiera la pérdida de parte de la nota final de cada asignatura. Las razones eran variadas: desde el argumento de que el trabajo modular en cuestión no estaba lo suficientemente valorado en la nota final de cada asignatura hasta la consideración de que existía un exceso de trabajos a realizar en grupo y, en consecuencia, estos estudiantes preferían trabajar por su cuenta los contenidos de cada asignatura.

Esto colocó al profesorado ante un dilema inesperado: ¿qué hacer con estos alumnos que rechazaban una propuesta que nosotros considerábamos interesante?

Por una parte los profesores habíamos diseñado un proyecto común que creíamos que ayudaba al desarrollo del programa de cada asignatura. En este sentido, el trabajo modular lo entendíamos como una parte del curriculum de los futuros maestros y por lo tanto, de ineludible cumplimiento. Por otro lado, los alumnos en cuestión renunciaban a una parte de la nota de cada asignatura por lo que asumían las consecuencias de su decisión.

Aceptar el rechazo de los estudiantes suponía abrir la posibilidad de que otros alumnos también hicieran suyos estos planteamientos y que el trabajo modular perdiera su sentido. Obligar a hacerlo a quien está convencido de su ineficacia e inutilidad iba en contra de los principios que nos habían orientado al realizar el diseño del trabajo.

Finalmente y sin saber si estábamos haciendo lo correcto, optamos por dejar en manos de los estudiantes la decisión de llevar a cabo o no nuestra propuesta. Si bien es cierto que ningún otro estudiante optó por este camino, a los profesores nos quedó la duda sobre la congruencia de nuestra decisión.

## **7. Conclusiones**

En toda relación pedagógica existe un cierto “desacople”. Las razones de este desacople pueden entenderse, en algunos casos, en clave de síntomas de nuestra época. Así, el discurso de la calidad convirtió al alumno en cliente. Un cliente al que por el mero hecho de serlo hay que satisfacer y hay que satisfacer sin demora, en cada sesión, en cada clase.

En este contexto muchos profesores universitarios intentan dar respuesta a este desacople por medio de metodologías activas. Sin embargo, las resistencias de los alumnos no ceden y nos señalan algo chirría en la relación pedagógica, lo que nos lleva a afirmar que el desacople es estructural.

En este sentido, recordar que nosotros también fuimos alumnos y también nos desacoplamos con nuestros profesores, nos puede ayudar a manejar mejor las resistencias de nuestros alumnos.

Además, la relectura de los clásicos de la pedagogía orienta la posición del agente de la educación en estos momentos donde el profesor no acaba de saber cuál es su lugar y su responsabilidad en la relación pedagógica.

Finalmente, una posición docente omnisapiente no parece ser la más adecuada para vencer las resistencias de los alumnos pues no deja cavidades por las que se cuele el deseo de aprender. Frente a esta posición yerma, la historia de la relación pedagógica nos muestra suficientes ejemplos de la fecundidad docente cuando este es capaz de profesar una cierta ignorancia.

## Referencias

- FREUD, S. (1914): “Sobre la psicología del colegial”, en *Obras Completas de Sigmund Freud*, traducción directa del alemán por L. LÓPEZ-BALLESTEROS. Madrid: Biblioteca Nueva (1981, p. 1892-1895).
- KANT, I. (1778): “Crítica de la razón práctica”, en *La educación como humanización en Clásicos de la pedagogía*. Antología preparada por S. MONTES GARCÍA. México: UNAM-Acatlán, (2003, p. 171-173)
- HEGEL, G. F. (1821): *Filosofía del Derecho*. Reeditado en Buenos Aires: Claridad (1987, párrafo 91).
- MONTAIGNE, M. DE (1580): “Sobre la educación de los niños”, en *Ensayos*, edición de D. SPICAZO Y A. MONTOJO. Madrid: Ediciones Cátedra, Letras Universales (1987, p. 296 y 297).
- NÚÑEZ, V. (2003): “El vínculo educativo”, en T. HEBE (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- UBIETO, J. R. (s.f.): “Cambios sociales y ficciones familiares: la infancia-adolescencia postmoderna”. Recuperado de <http://www.interxarxes.net> (8 de abril de 2013).

# Aplicación del aprendizaje basado en problemas en la asignatura Contabilidad financiera superior: ventajas y desventajas

Javier Corral-Lage, [javier.corral@ehu.es](mailto:javier.corral@ehu.es)

Izaskun Ipiñazar-Petralanda, [izaskun.ipinazar@ehu.es](mailto:izaskun.ipinazar@ehu.es)

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

## RESUMEN

La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando la capacidad del estudiante de “aprender a aprender” como vía necesaria en su propio aprendizaje, gestionando el tiempo y la información de manera eficaz.

El planteamiento de la asignatura *Contabilidad financiera superior* se ha desarrollado para que el alumnado pueda recibir la docencia en dos modalidades: metodología ABP, donde se fomenta el autoaprendizaje y la implementación de los conocimientos de una manera independiente, y el sistema tradicional, donde el alumnado se convierte en sujeto pasivo que recibe explicaciones y resoluciones de problemas.

Los resultados obtenidos, muestran cómo la mayoría prefiere un sistema mixto, porque aunque más de la mitad de los alumnos declaran entender mejor la asignatura con la metodología ABP, afirman que para estar mejor preparados ante un examen, es más recomendable el modelo tradicional.

Se puede concluir que es un buen sistema que requiere un gran esfuerzo por parte del alumno y por ello hay que adaptar los contenidos para no sobrecargar al alumnado.

## ABSTRACT

The Problem-Based Learning methodology (PBL) contributes to the teaching-learning process by developing the student's capacity to “learn to learn” as a necessary channel for their own learning. PBL helps students manage time and information efficiently.

Two methods are deployed when teaching the Advanced Financial Accounting subject. The first method is the PBL approach wherein students are encouraged to deal with the areas of self-learning and acquisition of knowledge in an autonomous way. The second method deployed at the University is the more traditional, teacher-fronted, *lectura* approach.

The results of the current study indicate that students prefer a mixed-system. More than half those students asked that they understood the subject better when the PBL method was deployed. However, a large body of students stated that in order to be better prepared to sit an exam method was more appropriate.

As a preliminary conclusion, it would seem that the PBL is an effective system that demands significant effort from students. It is therefore suggested that the subject syllabus be modified in order to avoid over-burdening the students.

**Palabras clave:** ABP, metodología activa, contabilidad, aprender a aprender, enseñanza-aprendizaje.

## Introducción

La capacidad del estudiante de “aprender a aprender” como vía necesaria en su propio aprendizaje, gestionando el tiempo y la información de manera eficaz, se ha convertido en una de las competencias claves a desarrollar durante su vida universitaria. La metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ofrece un gran potencial para la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla dicha capacidad.

En el contexto del Grado en Administración y dirección de empresas (GADE), el planteamiento de la asignatura, *Contabilidad financiera superior*, se ha desarrollado de manera que el alumnado pueda recibir la docencia en dos modalidades. La primera se centra en la metodología ABP, donde se fomenta el autoaprendizaje, la implementación de los conocimientos de una manera independiente. La segunda, consiste en el sistema docente tradicional, donde el alumno recibe explicaciones y resuelve problemas convirtiéndose en un sujeto pasivo.

Dentro de este estudio los objetivos a cumplir son: evaluar la capacidad de los estudiantes en el uso e implementación de metodologías ABP; corroborar que las potencialidades que ofrece esta metodología, en nuestra área de conocimiento, en las necesidades formativas de nuestro alumnado han sido provechosas; y analizar el grado de satisfacción, aprendizaje y dificultad percibido tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno.

Dicho estudio intenta conocer las variables que afectan al alumnado en su proceso de aprendizaje, indagar en sus prioridades y resistencias y definir cuál es el método que permite un desarrollo más proactivo del estudiante, favoreciendo su motivación e incrementando su confianza para iniciar, desarrollar, implementar y culminar con un cierto grado de éxito el aprendizaje.

La creación, transmisión y socialización del conocimiento ha ido adquiriendo una mayor entidad, convirtiéndose en los últimos años en el papel estratégico a desarrollar por las



universidades. Estas son las encargadas de velar que los medios, para favorecer una educación y formación permanente, sean puestos a disposición de todos los estudiantes, pudiéndose así llevar a cabo las competencias clave en la medida necesaria para sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.

La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, en su dedicación por establecerse como referente internacional, está impulsando un modelo en el que el aprendizaje, la investigación, la innovación y creatividad, la internacionalización y la captación de talento juegan un papel primordial en la mejora de la productividad del tejido productivo y del entorno socio-económico y cultural. Actualmente, queda constancia de la necesidad de un cambio, un ajuste, una adaptación y un proceso innovador a la hora de ejecutar diferentes acciones para lograr el éxito en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Conscientes de este cambio, a lo largo del curso académico 2011-12 profesores implicados en la asignatura objeto del estudio, participamos en la formación de metodologías activas ABP adaptando parte de los materiales docentes para su impartición durante el curso académico 2012-13 y su posterior puesta en marcha.

La metodología ABP ofrece un gran potencial para la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye uno de los ejes prioritarios dentro del desarrollo del Marco de Referencia Europeo, donde se demanda para la realización y desarrollo profesional, la inclusión social y el empleo de los estudiantes, una serie de competencias clave. Todas ellas igual de importantes puesto que de manera conjunta contribuyen al éxito en el desarrollo de una sociedad del conocimiento.

Nuestro estudio se centra en desarrollar la capacidad del estudiante de “aprender a aprender” como vía necesaria para organizar su propio aprendizaje.

## **1. Metodología**

El planteamiento de la asignatura *Contabilidad financiera superior* que se imparte en 2.º de Grado de Administración y dirección de empresas, se ha desarrollado de tal manera que, como hemos comentado anteriormente, el alumnado pueda recibir la docencia en dos modalidades.

La primera se centra en la metodología ABP, donde se fomenta el autoaprendizaje, la implementación de los conocimientos de una manera independiente por parte del individuo y la capacidad de superar con éxito los obstáculos con el objetivo de culminar el aprendizaje. En este caso, al inicio del curso, los alumnos reciben un cuaderno denominado “Cuaderno del alumno”, donde se ofrece un cronograma de los primeros temas. Cada tema requiere de un número de horas de trabajo tanto dentro como fuera del aula. De esta manera el alumno, antes de recibir la clase magistral por parte del profesor, ha debido desarrollar diferentes actividades, como

lecturas de normativa legal, bibliografía recomendada, artículos periodísticos y científicos, o dar respuestas a preguntas que se le plantean. Posteriormente, ya en el aula, se abre una mesa de debate donde cada alumno, aporta su punto de vista sobre el tema tratado y en base a las actividades o lecturas realizadas. Tras una puesta en común, es el profesor quién decide qué puntos del temario son necesarios reforzar, y cuáles ya han sido interiorizados por el propio alumno gracias al proceso de auto-aprendizaje llevado a cabo.

La segunda modalidad, sin embargo, consiste en el sistema docente tradicional, donde el alumno se convierte en un sujeto pasivo que recibe las explicaciones y las resoluciones de los problemas planteados en clase del resto de temas. En este caso, el profesor explica el tema desde un inicio, sin que el propio alumno haya investigado o tenido una visión previa del mismo antes de recibir las explicaciones.

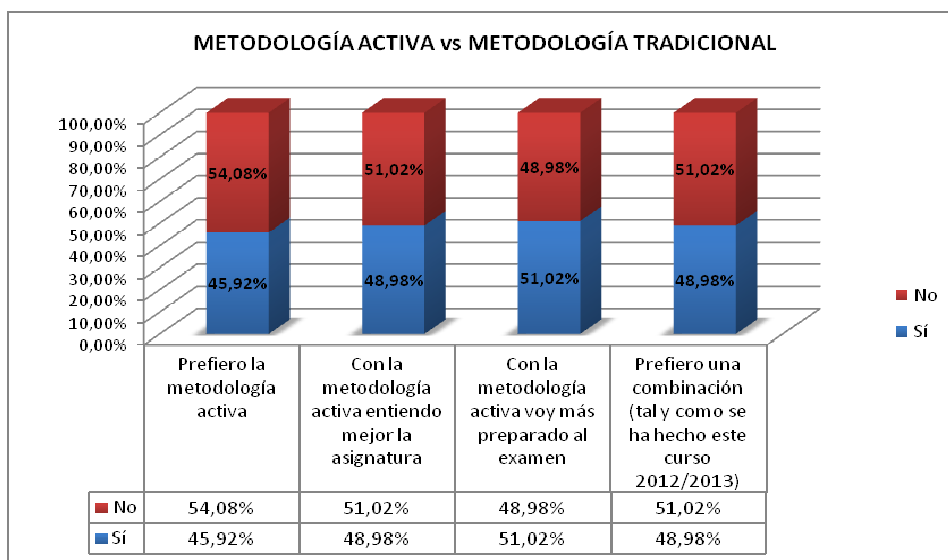
A todos los alumnos que han participado en el desarrollo de esta metodología se les ha dado la oportunidad de realizar una encuesta voluntaria. Esta se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 2013. Se enviaron un total de 148 encuestas, recibándose un total de 98 respuestas, es decir, un índice de respuesta de un 66,21%, que se puede considerar adecuado y, comparándolo con índices de otros trabajos, es bastante más alto, por lo que las conclusiones sobre la aceptación por parte del alumnado de la metodología ABP, pueden considerarse relevantes.

El tamaño muestral se determinó para lograr que el margen de error máximo para la estimación de una proporción (frecuencia relativa de respuesta en un ítem específico de una cuestión) sea inferior a 0,06 puntos, en este caso de  $\pm 6\%$  con un nivel de confianza del 95% ( $z=1.96$ , para  $e=0.06$ ) sobre un universo de 148 alumnos, definido como finito. Con todo ello, se considera una muestra representativa, un total de 95 respuestas, siendo el número de encuestas cumplimentadas (98) superior al tamaño muestral.

## **2. Resultados**

Respecto a los datos obtenidos, el 51,02% prefiere un sistema mixto donde se lleven a cabo las dos modalidades descritas, ya que a pesar de que más de la mitad de los alumnos declaran entender mejor la asignatura con la metodología ABP, por el contrario afirman que para estar mejor preparados ante un examen, es más recomendable la metodología tradicional (figura 1).

**Figura 1. Metodología activa vs. metodología tradicional**



Fuente: elaboración propia.

En referencia a la metodología ABP, los alumnos opinan que dicho modelo de aprendizaje es positivo para ellos (56,12%), sin embargo creen que es necesario hacer más prácticas (67,35%); y que el profesor explique toda la teoría, no solo limitándose a los puntos que tras la puesta en común cree que son más importantes reforzar (81,64%). Respecto a la labor desempeñada por los alumnos fuera del aula, consideran que el esfuerzo ha sido importante (59,19%), aunque reconocen que les ha ayudado a comprender mejor la materia (47,96%), frente al 31, 63% que opinan lo contrario (cuadro 1).

**Cuadro 1. Metodología ABP. Opinión sobre las actividades realizadas dentro del aula**

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las actividades han sido suficientes para profundizar en los conceptos de los temas 2, 3 y 4	1,02%	13,27%	34,69%	14,29%	36,73%
Es necesario hacer más actividades prácticas en el aula	2,04%	11,22%	19,39%	38,78%	28,57%
La dinámica de las clases ha sido buena: comentar entre los compañeros y luego corrección por parte del profesor	14,29%	33,67%	22,45%	20,41%	9,18%
Es necesario que el profesor explique la teoría en el aula	1,02%	6,12%	11,22%	40,82%	40,82%
En general, mi opinión es positiva	1,02%	15,31%	27,55%	26,53%	29,59%
Creo que es una buena metodología para aprender	10,20%	27,55%	27,55%	25,51%	9,18%

**Cuadro 2. Metodología ABP. Opinión sobre las actividades realizadas fuera del aula**

	<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Ha supuesto mucho trabajo fuera del aula	1,02%	9,18%	30,61%	38,78%	20,41%
El esfuerzo realizado me ha ayudado a comprender mejor la asignatura	6,12%	25,51%	20,41%	33,67%	14,29%

La opinión que ofrecen los alumnos sobre la metodología tradicional es positiva, ya que la refrendan el 69,39%. Si bien es cierto que demandan que las explicaciones teóricas vayan acompañadas de actividades como se realiza con el método ABP (50%); y que es necesario incrementar el número de ejercicios prácticos, al igual que se hace con la otra metodología (77,51%). El esfuerzo fuera de las aulas ha sido menor, ya que casi la mitad así lo contemplan a la hora de comprender mejor la materia (cuadro 3).

**Cuadro 3. Metodología tradicional. Opinión sobre las actividades realizadas dentro del aula**

	<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Las explicaciones teóricas podrían realizarse mediante actividades (es decir, como en los temas 2-3-4) en lugar de en el aula	2,04%	16,33%	31,63%	22,45%	27,55%
Es necesario hacer más ejercicios en el aula	2,04%	4,08%	16,33%	47,96%	29,59%
La dinámica de las clases ha sido buena: escuchar los comentarios del profesor	5,10%	16,33%	24,49%	45,92%	8,16%
En general, mi opinión es positiva	2,04%	7,14%	21,43%	30,61%	38,78%
Creo que es una buena metodología para aprender	6,12%	20,41%	25,51%	36,73%	11,22%
Las explicaciones teóricas podrían realizarse mediante actividades (es decir, como en los temas 2-3-4) en lugar de en el aula	2,04%	16,33%	31,63%	22,45%	27,55%

#### **Cuadro 4. Metodología tradicional. Opinión sobre las actividades realizadas fuera del aula**

	<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Ha supuesto mucho trabajo fuera del aula.	5,10%	13,27%	34,69%	38,78%	8,16%
El esfuerzo realizado me ha ayudado a comprender mejor la asignatura	5,10%	16,33%	31,63%	43,88%	3,06%

### **3. Conclusiones**

El alumnado considera más efectivo el sistema tradicional, ya que para ellos es mejor que el profesor resuma los conceptos en lugar de llegar ellos mismos a dichas conclusiones. Inicialmente, los alumnos son reacios a pensar por sí mismos, por ello generan una barrera a todo aquello que suponga un esfuerzo adicional a lo que han estado acostumbrados. Es este un aspecto por el que se ha tenido que fomentar desde el profesorado la importancia de las metodologías activas y de las diferentes competencias transversales que aporta la metodología ABP, haciéndoselo ver al alumno.

La mayoría de los encuestados hacen referencia a la cantidad de trabajo que supone una metodología activa. No obstante, ellos mismos han contestado que tiene sus ventajas: llevar al día la asignatura.

Gran parte de los estudiantes han comentado que sería adecuado que fuera el profesor quien realizara una puesta en común de los conceptos teóricos, en lugar de que sean ellos mismos. De nuevo otra barrera impuesta, generada por los miedos a exponer en grupo, a dar sus propias ideas, a saber que pueden ser rebatidas, etc.

La actitud de los estudiantes en el aula ha sido más participativa con el método ABP que con el modelo tradicional y la asistencia a clase ha sido muy alta, lo que ha hecho que los alumnos hayan estado trabajando en las materias objeto de la metodología ABP.

A pesar de todo ello, los encuestados han dado una mayor entidad al método tradicional, por lo que se hace necesario un proceso de mejora, empezando por la implementación. Ha sido necesario adaptar mejor las actividades, reestructurando de nuevo las actividades a desarrollar con el método ABP; incrementar los conocimientos teóricos, para lo cual el profesorado deberá realizar una breve exposición de los aspectos teóricos posteriormente a las labores que previamente han desempeñado los alumnos, como lecturas de normativa, legislación, etc. Es decir, los estudiantes inicialmente leerán el documento y resumirán los conceptos señalados. Posteriormente en el aula, será el profesor quien realice directamente una puesta en común.

## Referencias

- BARROWS, H. S. (1986): "A taxonomy of problem-based learning methods", *Medical education*, 20 (6): 481-486.
- ESCAIOLA MARANGES, A. M. Y VILA GANGOLELLS, M. (2005): "A las puertas del cambio en la Formación Universitaria", *Educación médica*, 8 (2): 19-23.
- GARCÍA SEVILLA, J. (2008): *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Servicio de Publicaciones.
- HMELO-SILVER, C. E. (2004): "Problem-based learning: What and how do students learn?", *Educational Psychology Review*, 16 (3): 235-266.
- MOLINA ORTIZ, J. A., GARCÍA GONZÁLEZ, A., PEDRAZ MARCOS, A., Y ANTÓN NARDIZ, M. V. (2003): "Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional", *Revista de Docencia Universitaria*, 3 (2): 12-21.
- MORALES, P. Y LANDA V. (2004): "Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-Based learning", *Theoria*, (13): 145-147.
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2005): "Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria", *Educación y educadores*, (8): 9-20.
- REY, N. (2011): "Organización escolar y diversidad del alumnado", Revista digital *Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 41.
- SCHWARTZ, P., MENNIN, S., Y WEBB, G. (2001): *Problem-Based Learning: Case Studies, Experience and Practice. Case Studies of Teaching in Higher Education*. Sterling VA: Stylus.

# ¿Cómo vemos los estudiantes las resistencias del profesorado? Un caso en el Máster de Secundaria

Alba Torrego González, [alba.torrego@alumnos.uva.es](mailto:alba.torrego@alumnos.uva.es)

*Universidad de Valladolid*

## RESUMEN

Se trata de un estudio sobre los docentes y los conflictos que surgieron por las resistencias de algunos docentes que impartían clase en el Máster de Secundaria que, en ocasiones, estaban desorientados, tenían escasos conocimientos de la materia que impartían o prestaron poca atención a la docencia sobre la fase del *Prácticum*. Se interesa por la opinión de los estudiantes sobre el papel desempeñado por el coordinador del *Prácticum*, el tutor de la universidad y el profesor tutor del centro educativo.

## ABSTRACT

This is a study on teachers and the conflicts that arose from the resistance of some teachers who taught class in a Teacher Education Program who sometimes were disoriented, had little knowledge of the subject matter taught or paid little attention to the teaching on practicum phase. It is interested in the views of students about the role played by the Practicum Coordinator, University tutor and the tutor of the school.

**Palabras clave:** Máster de Secundaria, docencia, prácticum.

## Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar la visión de los estudiantes que realizaron Máster en Profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas de la Universidad de Valladolid en el curso 2011-12 sobre la fase del *Prácticum* y su opinión sobre el papel desempeñado por el coordinador del *Prácticum*, el tutor de la universidad y el profesor tutor del centro educativo.

## 1. El Máster en Profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato

En todas las leyes educativas se especifica que la formación de los docentes es un factor de calidad del sistema. Por esta razón, en los últimos años se ha reclamado una formación pedagógica para el profesorado de educación secundaria y bachillerato dado que las

características estructurales y organizativas del puesto de trabajo docente en estas etapas son muy complejas (Montero, 2006). Por ello, es necesario que los programas de formación estén compuestos por diversos contenidos y aprendizajes específicos que permitan a los futuros docentes de educación secundaria tener la formación didáctica necesaria.

La desaparición del Certificado de actitudes pedagógicas (CAP), que llevaba más de treinta y cinco años vigente, ha dado paso al Máster en Profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas, compuesto por diversos contenidos y aprendizajes específicos que pretenden permitir que los futuros docentes desarrollen con mayor profundidad sus capacidades y competencias (Escudero, 2009) y articular nuevas propuestas formativas acordes con las necesidades, demandas y nuevos escenarios donde se desarrolla la profesión docente (Pérez Gómez, 2010). Sin embargo, la situación de la formación inicial del profesorado de secundaria no ha tenido el resultado esperado y la puesta en marcha del máster en muchas universidades ha estado marcada por problemas organizativos, estructurales y de coordinación (González, Jiménez y Pérez, 2011). Uno de los principales problemas es que entre el profesorado del máster se encuentran docentes que han sido obligados a impartir horas de los distintos módulos para completar su carga horaria o que están especializados en otros ámbitos y niveles educativos. Así, no se han aplicado criterios de calidad para la selección del profesorado. Esto ha generado en que buena parte del profesorado se encuentre desmotivado y no haya sabido enfocar su asignatura para conseguir los objetivos marcados.

Si nos centramos en la fase del *Prácticum*, la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, regula los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria. En ella se especifica que estas enseñanzas se estructurarán obligatoriamente en los siguientes módulos: módulo genérico (en el que se abordan contenidos de carácter psicológico, pedagógico y sociológico), módulo específico (formado por los complementos de formación disciplinar, el aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes y la innovación docente e iniciación a la investigación educativa) y, por último, el *Prácticum*, que es la fase en la que, como ya se ha indicado, nos centraremos en este trabajo. Se especifica que los objetivos del *Prácticum* son: adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización, acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente, dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia y participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

La fase práctica constituye uno de los momentos trascendentales de la formación inicial puesto que es el primer contacto que tiene el alumnado con la realidad de las aulas y con su futura profesión. Además, les permite ejercitarse en un ámbito similar al que se encontrarán en el futuro y les dota de marcos de referencia para adquirir actitudes, aptitudes, destrezas y



competencias profesionales (Valle y Manso, 2011). Por ello, resulta imprescindible diseñar un buen período de prácticas, en el que estén implicados tanto el alumnado como el profesorado del centro de prácticas y el coordinador y el profesor tutor de la universidad.

En esta investigación se pretenden enunciar los principales problemas que encontró el alumnado del máster de la Universidad de Valladolid en el curso 2011-12 durante la realización de la fase del *Prácticum*. En concreto, a través de un cuestionario que recoge las opiniones de los estudiantes, se ponen en evidencia los conflictos que surgieron por las resistencias de algunos docentes que impartían clase en el máster, que, en ocasiones, estaban desorientados, tenían escasos conocimientos de la materia que impartían o prestaron poca atención a la docencia. Esto no se produjo únicamente en el *Prácticum* sino en todos los módulos en los que se encuentra secuenciado el máster.

El máster se implantó en la Universidad de Valladolid en el curso 2009-10. En él se ofertan las siguientes especialidades: *Biología y geología, Física y química, Matemáticas, Tecnología e informática, Tecnología agraria, alimentaria y forestal, Geografía e historia, Música, Filosofía, Economía, Lengua castellana y literatura, Latín y griego, Lenguas extranjeras (inglés, francés y alemán), Formación e intervención laboral, Intervención sociocomunitaria y Orientación educativa*. El *Prácticum* en todas las especialidades está compuesto por diez créditos. Se sigue la propuesta realizada por la Conferencia de decanos y directores de Magisterio y Educación (2007), en la que se diferencian un período de prácticas de observación, de una duración de dos semanas, que ayuda al estudiante a ubicarse en el centro y a conocerlo y un período de prácticas en el que se prepara y ejecuta una intervención educativa real, que tuvo una duración de cuatro semanas. En el caso del alumnado encuestado, que realizó el máster en el curso 2012-13, la fase de observación fue realizada por el alumnado de todas las especialidades en el mes de enero de 2012 y la fase de observación se hizo durante todo el mes de mayo de 2012 en el mismo centro educativo.

## **2. Métodos**

Quien escribe estas líneas ha sido estudiante del máster objeto de investigación. De ahí su interés en el conocimiento de las resistencias del profesorado para el desarrollo del mismo. Para la realización de este trabajo se ha realizado una encuesta a los estudiantes que realizaron el máster. En total, se ha encuestado a treinta y dos personas. Las encuestas se han llevado a cabo en el mes de octubre de 2012, cuando todos los estudiantes habían finalizado el máster. La encuesta se ha realizado mediante un cuestionario sencillo, de treinta elementos, estructurado tanto en preguntas cerradas como en cuestiones abiertas en las que el alumnado ha podido expresar con detalle su opinión. La mayoría de las preguntas de la encuesta estaban centradas en la fase del *Prácticum* aunque también se trataba de forma explícita los demás módulos que forman el máster. A su vez estas preguntas se agrupaban en seis bloques: aspectos generales del

*Prácticum*, el coordinador del *Prácticum*, el centro docente donde se ha realizado el *Prácticum*, el profesor-tutor del centro docente con quien se ha realizado el *Prácticum*, el tutor asignado por la universidad, la evaluación de la fase del *Prácticum*.

La encuesta se ha realizado mediante la utilización del correo electrónico, garantizando el anonimato de las respuestas.

Para el análisis de los datos se ha seguido el siguiente criterio: los datos cuantitativos, que son el resultado de las respuestas a las preguntas cerradas, han sido analizados teniendo en cuenta la distribución de frecuencias y su presencia porcentual. Por otro lado, los datos cualitativos, que corresponden a lo registrado en las preguntas abiertas, han sido analizados mediante la categorización y codificación de las evidencias más relevantes expresadas por los encuestados.

### **3. Resultados esperados y obtenidos**

Durante la realización del máster en el curso 2011-12, había habido muchas quejas del alumnado por problemas organizativos, por lo que ya se preveía el descontento del alumnado antes de la realización de la encuesta. Como dato curioso merece la pena señalar que cuando se informó al alumnado de que se les iba a realizar una encuesta sobre la fase del *Prácticum* del máster, la respuesta fue muy positiva ya que estaban deseosos de dar su opinión para que esto contribuyera a la mejora de la organización.

Si comenzamos el análisis de resultados de la encuesta, dentro de los aspectos generales, la fase de *Prácticum* ha sido calificada como la más importante del máster por el 89% de los estudiantes encuestados. Para reforzar esta opinión, afirman que esta fase contribuye a tener un contacto directo con la realidad del trabajo en el aula, a poner en práctica los contenidos que han ido adquiriendo en las asignaturas del máster o a conocer realmente como funciona un aula de educación secundaria, bachillerato o formación profesional. Además, señalan que este periodo del máster es en el que más han aprendido y el más satisfactorio. Por ello, muchas personas reclaman que estaría bien que la carga de créditos fuera mayor para así alargar el periodo de prácticas. Se sugiere que se recorte el tiempo destinado a la teoría general y específica. Sin embargo, el 67% de los encuestados señala que ha podido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el máster en el *Prácticum*.

En relación con la organización del *Prácticum*, un 77% afirma que le parece apropiado dividir las prácticas en fase de observación y fase de intervención. Cuatro personas matizan que les parece más adecuado que estas dos fases sean continuas y que no haya un lapso de cuatro meses entre las dos. Al preguntar por estas dos fases, las personas encuestadas tuvieron más clara su función en la fase de intervención que en la de observación. Tres personas reclaman más duración de la fase de intervención aunque dos señalan que han dedicado mucho esfuerzo en esta fase por lo que piensan que una duración mayor podría llegar a quemar al alumno. Por otro lado, cuatro personas señalan que la fase del *Prácticum* podría realizarse de forma paralela al desarrollo

de los módulos genérico y específico ya que así se pondría enlazar y relacionar la teoría aprendida en las asignaturas con la práctica en los centros educativos. Esta fórmula, que ya ha sido llevada a cabo en otras universidades, podría contribuir a aminorar algunos problemas como la falta de conocimientos didácticos para afrontar lo estudiado en algunas asignaturas y convertir de esta forma el *Practicum* en el eje de acción a partir del cual se vertebran y definen los contenidos de las asignaturas de los módulos genérico y específico. Sin embargo, esta fórmula no está exenta de problemas, sobre todo de índole organizativo ya que este sistema obligaría al alumnado a realizar las prácticas en la ciudad donde se imparten las asignaturas y supondría una gran carga de trabajo para el alumnado en esas fechas dejando otras sin apenas actividad.

Dentro de los aspectos organizativos del *Practicum*, hay que evaluar la figura del coordinador del *Practicum*. El coordinador del *Practicum*, que es el responsable de la organización y gestión de esta fase, tiene un papel muy importante. Esto se debe a que los estudiantes son de especialidades muy variadas y cada uno depende de una facultad o escuela, entre las que se encuentran la Escuela Técnica Superior de Ingeniería informática, la Facultad de Filosofía y letras, la Facultad de Ciencias económicas y empresariales, la Facultad de Ciencias o la Facultad de Educación y trabajo social –todas ellas pertenecientes al campus de Valladolid– y la Escuela Técnica Superior de Ingenierías agrarias del campus de Palencia. A esto hay que sumar que los profesores tutores pertenecen a un total de quince departamentos diferentes, con escasa conexión entre ellos. Por este motivo, el coordinador del *Practicum* tiene la función de ser un nexo de unión entre los centros de prácticas, los profesores tutores y el alumnado.

Si analizamos las opiniones del alumnado sobre el coordinador del *Practicum*, observamos que el 61% de los encuestados señala que este no ha resuelto las dudas de forma eficaz y parece que no se ha involucrado en su tarea. Nueve personas señalan que no han estado informados debidamente en los días previos al comienzo del *Practicum* e incluso una persona afirma que a escasos días de comenzar esta fase no tenía asignado centro y tuvo que realizar las gestiones ella misma. Asimismo, los resultados confirman también que la relación entre el coordinador del *Practicum* con los profesores tutores del centro ha sido deficiente. Tan solo un 44% de los encuestados afirma que el profesor tutor del centro donde han realizado el *Practicum* estaba informado adecuadamente sobre la realización de las prácticas (objetivos, temporalización, evaluación del alumno...). Ante estos resultados, se observa que ha habido graves problemas organizativos ya que, según han percibido los estudiantes, no ha habido coordinación entre el coordinador y el profesorado de los centros de prácticas.

Si hay algo que los estudiantes valoran positivamente es el centro docente donde han realizado el *Practicum* y el tutor del centro. Antes de abordar los resultados obtenidos en relación a este campo en la encuesta, debemos hacer referencia a lo enunciado por la Orden ECI/3858/2007, que indica en relación con el centro de prácticas que “las instituciones educativas participantes en la realización del

*Prácticum* habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes (apartado 5)”.

También merece la pena señalar lo que el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y letras y en ciencias (2009) afirma en relación a la selección de los centros de prácticas. En su informe defienden que es necesario que las prácticas de este máster

“Se lleven a cabo en centros seleccionados por la excelencia de su cultura profesional, por sus programas pedagógicos, por su forma de llevar a cabo y también por sus resultados [...]. Como es obvio, no cuidar este detalle degradaría los objetivos del decreto” (p. 4).

En el caso del máster de la Universidad de Valladolid, la selección de centros de prácticas no se realizó atendiendo a estos criterios. Esto podría deberse a diferentes causas: el número de estudiantes era muy elevado, las prácticas podían hacerse en centros de educación secundaria de Palencia, Segovia, Soria o Valladolid o de la ciudad que escogiera el alumno... Los centros docentes en los que se realizó la fase del *Prácticum* eran aquellos que habían aceptado firmar los convenios con la Junta de Castilla y León para convertirse en espacio de prácticas del alumnado universitario, sin embargo, continúa sin estar regulado el procedimiento de reconocimiento o acreditación de los centros de prácticas. Cotrina (2011) señala que este aspecto está generando muchos conflictos ya que los centros educativos no conocen lo que la Administración educativa está demandando.

A pesar de que los centros docentes en los que se realizó el *Prácticum* no estaban distinguidos o reconocidos como centros de prácticas, las respuestas del alumnado a las preguntas que tratan sobre el centro de realización de las prácticas y sobre el profesor tutor son muy positivas. En cuanto a la vida en el centro educativo, el 83% señala que se ha sentido integrado en el centro educativo. Un 95% ha tenido un acceso fácil a los documentos para conocer la estructura, organización y funcionamiento del centro.

Si nos centramos en la figura del profesor tutor del centro educativo, el 84% de los estudiantes señala que su profesor tutor tenía experiencia suficiente y que estaba capacitado para acoger alumnos de prácticas. Además, un 83% considera que su profesor tutor ha contribuido a su proceso de aprendizaje y un 95% señala que le ha dejado libertad para llevar a cabo sus ideas y realizar sus aportaciones. De estos resultados se deduce que las personas encuestadas dan mucha importancia a la experiencia docente en las etapas de secundaria y bachillerato y al compromiso con la mejora de la práctica educativa. También consideran muy positivo y enriquecedor que el profesor tutor les haya dado la oportunidad de intervenir y actuar en clase ya que así han aprendido a planificar y programar sesiones, gestionar las reglas del aula, seguir las medidas de atención a la diversidad, conocer la acción tutorial... Una persona afirma que gracias a la realización del *Prácticum* y a la libertad que se le ha dado en su centro para participar en todas las actividades ha podido comprender algunos de los conceptos estudiados a través del contacto directo con el centro, el profesorado y el alumnado.

En lo que respecta a la figura del tutor de prácticas de la universidad, el balance que hacen los estudiantes del máster no es tan positivo. Por un lado, el 66% considera que ha recibido apoyo y ha tenido relación con su tutor durante el *Prácticum*, sin embargo, únicamente un 23% afirma que su tutor ha ido a visitarle al centro durante el *Prácticum* o ha tenido contacto con directo con el centro educativo mientras el alumno se encontraba allí. Esto denota una falta de interés por parte del profesor tutor, que parece considerar el seguimiento del *Prácticum* como algo secundario. Ocho personas reclaman que el tutor de la universidad debería implicarse más y tener mayor conocimiento sobre las tareas que se realizan en el *Prácticum*. Por otro lado, el 50% opinan que los seminarios que han llevado a cabo con su tutor durante las prácticas han sido útiles.

El principal problema en esta etapa surge porque la tutorización desde la universidad ha sido llevada a cabo por profesorado de departamentos que no tienen nada que ver con la didáctica y que no tienen la suficiente preparación pedagógica para llevar a cabo esta tarea ya que desconoce el currículum de los niveles educativos de secundaria y bachillerato y las características del proceso de enseñanza aprendizaje en estas etapas (Cotrina, 2009). Una de las principales causas de que se deje la tutorización del *Prácticum* en manos del profesorado que nada tiene que ver con la educación es, según García, Solís y Porlán (2010), la libertad que se ha dado a las universidad para elegir al profesorado universitario que imparte clase en el máster que ha derivado en un reparto de créditos que tiene como fin contentar a las diversas facultades y departamentos. Esto hace que se incurra en una contradicción ya que, al dar protagonismo a facultades y departamentos que no están relacionados con las didácticas específicas, la universidad deja de reconocer tanto el perfil como la competencia de un profesorado y de unas áreas académicas establecidas y reconocidas por ella misma.

Si nos centramos en la evaluación de esta fase realizada por el tutor de la universidad, únicamente un 33% de los encuestados tenía claro los criterios de evaluación con los que se iba a valorar su trabajo y un 78% afirma que desde la universidad no se le dio información útil sobre la evaluación. Para valorar el trabajo del alumnado, un 61% afirma que en su calificación en las Prácticas ha tenido mucho peso la valoración de su memoria de prácticas por parte del tutor de la universidad y un 77% opina que también se ha tenido muy en cuenta la calificación que les ha puesto el profesor tutor del centro en el que han realizado el *Prácticum*. Cuatro personas señalan que tan solo debería contar para la evaluación la nota puesta por el profesor tutor del centro docente. En cuanto a la calificación final obtenida en este periodo, un 94% afirma que es justa y que es acorde al trabajo realizado.

#### **4. Conclusiones**

A través de la recogida de las opiniones de los estudiantes, se ha comprobado que el alumnado del máster se muestra insatisfecho con parte del profesorado. La mayoría de las

personas aprovechan la encuesta para criticar también los distintos módulos del máster, que consideran una pérdida de tiempo ya que el profesorado no ha sabido enfocarlos debidamente.

Como sugerencias de mejora, los estudiantes piden que se mejore la relación del personal de la universidad –coordinador de prácticas y tutores– con el alumnado y el profesor tutor del centro. Reclaman una mayor implicación del coordinador de prácticas y hacen referencia a que es necesaria una mayor comunicación de la universidad con el profesor tutor del centro puesto que han sido ellos mismos los que han tenido que mantenerle informado. Asimismo, solicitan que el tutor de la universidad dedique más atención a la preparación del seminario de prácticas y que visite al alumnado en el centro educativo.

Otro de los aspectos que habría que revisar, según los encuestados, es la realización de la evaluación pues la mayoría no conocía los criterios de evaluación que se iban a tener en cuenta. Además, afirman que los profesores tutores no sabían que aspectos debían tener en cuenta para evaluar al alumno y su tarea consistió simplemente en enviar una calificación final al coordinador de prácticas, sin poder mantener un encuentro con el tutor de la universidad para explicar detalladamente los porqués de la calificación final.

Por último, creemos que la evaluación de la fase del *Prácticum* del máster puede contribuir a la mejora de esta en futuros cursos académicos. Este máster, al tener una corta andadura, todavía está en fase de experimentación por lo que la opinión del alumnado puede orientar tanto a los profesores universitarios como a los coordinadores a adaptar el *Prácticum* a las necesidades del alumnado.

A parte de la evaluación de la fase del *Prácticum*, es necesaria una revisión de los otros módulos del máster pues el alumnado reclama una formación más cercana a la realidad del aula y una mayor implicación de los docentes. De esta forma, este máster no será una nueva oportunidad perdida para mejorar de forma substancial la formación de los futuros docentes en esta etapa.

## Referencias

CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN (2007): *Orientaciones sobre el Máster de Secundaria*. Córdoba, 6 y 7 de noviembre.

CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS (2009): *Informe: La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de Secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional*. (en línea) <http://www.fedadi.org/wp-content/uploads/2009/11/dimension-practica-form-inicial.pdf> (consulta 24 mayo 2013).

COTRINA, M. J. (2011): “El *Prácticum* del Máster de Secundaria: análisis de sus condicionantes institucionales y propuestas de mejora”, en S. RAMÍREZ, C. SÁNCHEZ, A. GARCÍA Y M. J. LATORRE (coord.), *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas*. Madrid: EOS, p. 161- 182 .

- ESCUADERO, J. M. (2009): “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”, *Revista de Educación*, 350: 79-103.
- GARCÍA, F.; SOLÍS, E., Y PORLÁN, R. (2010): “El Máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades”, *Cuadernos de Pedagogía*, 404: 85-87.
- GONZÁLEZ, J. C.; JIMÉNEZ, J. R., Y PÉREZ, H. M. (2011): “El nuevo modelo formativo del profesorado de educación Secundaria y su proceso de implantación en universidades andaluzas”, *Revista Fuentes*, 11: 67-85.
- MONTERO, L. (2006): “Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial”, *Revista de Educación*, 340: 66-86.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *BOE* núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010): “Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24-2): 17-36.
- VALLE, J. M. Y MANSO, J. (2011): “La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas”, *Revista de Educación*, 354: 267-290.

**Si dedicamos tiempo a otro tipo de actividades, qué pasa con los contenidos.  
Papel del estudiante**



# Implementación de una metodología didáctica cooperativa basada en el desarrollo y evaluación de un rincón de trabajo, como estrategia de síntesis e integración en la formación inicial del profesorado

Leyla C. Castro González, leyla\_castro@ub.edu

María Teresa Colén Riau, mcolen@ub.edu

*Universidad de Barcelona*

## RESUMEN

El trabajo que aquí presentamos corresponde a una experiencia de innovación docente realizada entre los años 2009 y 2012, en el marco de la asignatura *Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente*, del Grado de Educación primaria de la Universidad de Barcelona, y cuyo principal objetivo es construir una comprensión y una perspectiva práctica, crítica y reflexiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su planificación para educación primaria.

## ABSTRACT

The work presented here is for educational innovation experience made between 2009 and 2012, as part of the course *Planning, design and evaluation of learning and teaching*, the Elementary Education degree from the University of Barcelona, and whose main objective is to build an understanding and a practical perspective, critical and reflective of the teaching and learning processes and their planning for primary education.

**Palabras clave:** rincón de trabajo, aprendizaje cooperativo, estrategia didáctica, formación inicial de profesores y aprendizaje.

## Introducción

El trabajo que aquí presentamos corresponde a una experiencia de innovación docente realizada entre los años 2009 y 2012, en el marco de la asignatura *Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente*, del Grado de Educación primaria de la Universidad de Barcelona, y cuyo principal objetivo es construir una comprensión y una

perspectiva práctica, crítica y reflexiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su planificación para educación primaria.

Acorde al modelo educativo propuesto por el EEES que valora positivamente el concepto pedagógico de “aprender a aprender” y considerando el objetivo central de los estudios de Grado de Maestro de Educación primaria –y de este curso en particular–, que es “aprender a enseñar”, lo que quiere decir que el docente necesita saber aquello que debe enseñar, pero, por sobre todo, necesita poder/saber enseñarlo, la asignatura adopta una perspectiva práctica reflexiva de enseñanza como referentes que permiten a los estudiantes (futuros maestros) conectar los contenidos (*teoría*) y el contexto específico de la enseñanza (*práctica* del oficio de enseñar).

Haciéndonos cargo de estos elementos, las profesoras de la asignatura han diseñado un ejercicio basado en una metodología activa y cooperativa, que ayude a los estudiantes a trabajar activa y autónomamente, investigando problemas prácticos, y reflexionando sobre lo que hacen en la medida en que lo hacen, integrando lo aprendido y proponiendo nuevas acciones. Para tales fines, las profesoras han optado por una estrategia didáctica denominada “rincón de trabajo”, entendido este como un espacio –permanente o no– en que los alumnos desarrollan actividades libres o dirigidas, individuales o en grupo, basadas en la libertad de elección, en el descubrimiento y en la investigación.

El objetivo de la propuesta es diseñar e implementar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes integrar de forma práctica, sintética y propositiva los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de la asignatura, a través de la elaboración de un “Rincón de trabajo”, en un contexto de trabajo colaborativo.

## **1. Fundamentación teórica**

El aprender a enseñar no solo se nutre de la práctica, sino que surge de ella. Aprender a enseñar es un proceso continuo de construcción, que dura a lo largo de toda vida, se organiza según normas, reglas, costumbres, manera de ser y hacer, y es parte de un –de nuestro– sistema de creencias, ideas y conocimientos. Reconocer esto nos lleva a insistir en la necesaria relación que debe existir entre la teoría y práctica en la formación inicial de profesores.

Superar la dicotomía entre teoría y práctica en la formación de profesionales implica cambiar la forma en cómo entendemos la relación entre ellas. No significa privilegiar una sobre otra, sino reconstruirlas como dos aspectos necesariamente complementarios de un mismo proceso de conocimiento (Lucio, 1989). Una yuxtaposición de ellas nos llevaría a un proceso mecánico que difícilmente permitirá adaptarse a las contingencias de la práctica y que solo alcanzará elaboraciones y soluciones limitadas que no cubren la totalidad de su complejidad.

En este sentido, Donald Schön (1992 y 1998), tomando como referente los trabajos de John Dewey, se distancia de una posición tecnicista e instrumental de la formación y plantea la

práctica reflexiva como una metodología de formación que aspira a un desarrollo profesional competente basado en un tipo de conocimiento que parta de las propias acciones (experiencia personal y profesional) y de la propia reflexión de dicha acción. Usher y Bryant (1992), señalan al respecto que todas las acciones suponen intenciones y se hallan situadas dentro de marcos conceptuales que dependen de la vida social, en tanto, la “teoría” no es algo que se aplique mecánicamente a la práctica, sino que está presente en esta de modo que sin ella, la práctica no sería tal, sino simple conducta fortuita. En consecuencia, el profesional no resolverá los problemas de la práctica seleccionando los medios técnicos más adecuados para determinados propósitos, sino de la reflexión que realiza en la acción, poniendo en juego no solo los conociendo teóricos adquiridos sino su experiencia práctica de la situación (Schön, 1992). En tanto, una construcción del conocimiento profesional como una actividad intencionada y sistematizada es lo que le dará sentido y orientación al quehacer profesional. En palabras del autor esta metodología plantea que:

“Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos –que volviendo a la terminología de Dewey– les inician en las tradiciones de la práctica... No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele” (Schön, 1992: 29).

De este modo, el autor va configurando una formación de profesionales basada en el oficio, en la cual, mediante el aprender a hacer, el hacer reflexivo y el diálogo en una comunidad de prácticas va comprendiendo la complejidad de su futura profesión. La formación se convierte, entonces, en una reconstrucción mental de un proceso de acción que permitirá internalizar esquemas de acción y poder construir reglas heurísticas para estar en posición de construir problemáticas y encontrar por sí mismo el camino para su mejor solución (Lucio, 1989).

Schön como sus seguidores, Zeichner y Liston (1996), Perrenoud (2004), Brockbank y McGill (2002), entre tantos otros, hacen un llamado a contemplar la práctica reflexiva como una pieza clave para el aprendizaje en la enseñanza superior al promover un aprendizaje significativo y profundo basado en la inmersión conciente y directa del sujeto en el mundo de su futura práctica profesional.

## **1.1. LOS RINCONES DE TRABAJO**

Bajo esta perspectiva, creemos que los rincones de trabajo son un aporte didáctico para una construcción del conocimiento profesional reflexivo y orientado a la acción.

Estos espacios organizados dentro del aula, se inscriben en el marco de una renovación pedagógica originada a principios del siglo XX, nacida de la crítica a la enseñanza tradicional de la época. Este movimiento conocido como “Escuela nueva” reconoce al alumno y su acción

núcleo de toda actividad de enseñanza y aprendizaje, siendo los problemas de la vida cotidiana el marco donde se inscribe y se desarrolla la acción.

Los rincones son, entonces, una estrategia didáctica que impulsa una forma de enseñanza estimulante, flexible y dinámica que permite ser adaptada a diferentes contextos, intereses y necesidades de aprendizajes de los alumnos. Los aprendizajes que pueden obtenerse de esta estrategia en educación infantil y primaria son significativos y pueden abordar el desarrollo global del niño (ámbito cognitivo, psicomotor y afectivo-social). Existen una variedad ilimitada de rincones, todo depende de la creatividad del profesor, de los recursos disponibles y de las características de los alumnos para quien va dirigido. El rincón de las construcciones, de la cocina, de juego simbólico, de la expresión plástica, de la naturaleza viva, lógico-matemática, de la higiene, de la expresión lingüística, del ordenador, de la biblioteca, del inventor, son algunos ejemplos de ellos. Aunque tal riqueza y flexibilidad, en su concepción y organización, requiere de parte del profesor de un análisis de realidad y propuesta que respete las condiciones que entregue dicho análisis. Por su parte, el docente tendrá un rol de dinamizador, mediador y guía del proceso de aprendizaje del alumno.

Ahora, y siguiendo a Hernández (1988, 1998), el trabajo por rincones en educación infantil y primaria, se diferencia del trabajo por rincones en la enseñanza universitaria –y específicamente en el ámbito de formación de profesores–, en que en los primeros, el principio de aprendizaje que lo sustenta es el “*descubrimiento*”, es decir, que se produce cuando el profesor le entrega los recursos al alumno para que el por sí mismo descubra lo que desea aprender; y, en el caso que presentamos en el contexto de la enseñanza universitaria, en cambio, se basa fundamentalmente en un principio de “*globalización*” que se da cuando el estudiante lleva a cabo un aprendizaje conciente y relacionado, en el que encuentra y establece conexiones con los conocimientos e informaciones de las que dispone. El principio de globalización, en tanto, no se lleva a cabo por la simple acumulación o adición de nuevos elementos a la estructura cognitiva del alumno, sino por la integración que establece el individuo entre los conocimientos que posee y los nuevos.

Esta integración es el camino de la relación entre la teoría y práctica debido a que asume el conocimiento como totalidad de saberes y no como una suma de partes fragmentadas. La concreción de este camino, según Hernández y Ventura (1998), implica la búsqueda y profundización de relaciones que es posible establecer en torno a temáticas dispares, relaciones tanto procedimentales como disciplinares, así como suscita, además, la capacidad de plantearse problemas, de aprender a utilizar diversas fuentes de información y saber que todo punto de llegada constituye en sí mismo un nuevo punto de partida. Componer los elementos y las relaciones que existen en un todo según criterios preestablecidos adecuados a un propósito requiere de *síntesis*. La síntesis, permite reconocer y describir los elementos constitutivos de un

todo (realidad) y componerlos de forma significativa, reuniendo conocimiento, propuesta (aplicación) e integración en el aprendizaje.

## **1.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO**

En un proceso de enculturación en donde los alumnos, gradualmente, se integran a una cultura o comunidad de prácticas, se define el conocimiento como situado “cuando forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006: 19). Reconocer el aprendizaje docente desde una perspectiva situada es entender que las actividades de aula no existen en el aislamiento, sino que son parte de un sistema más amplio de relaciones en las cuales tienen significado. Integrar el “saber qué” y el “saber cómo” en un contexto de prácticas sociales a la que pertenece mediante una comunidad de práctica, nos dirige a favorecer en el aula un *aprendizaje cooperativo*, donde la construcción del conocimiento estará mediada por la influencia de otros, de la interacción que establece el alumno con el docente y sus compañeros.

En tanto, un aprendizaje cooperativo describe un proceso continuo de negociación de significados y establecimiento de contextos mentales compartidos (Coll y Solé, 1990). No solo se trata de organizar actividades puntuales dentro del aula para que los estudiantes trabajen en grupo, sino que se refiere, siguiendo a Díaz Barriga (2006), de forma amplia a la organización social de estas, a sus componentes, tipo de estructura de aprendizaje que propicia, tipo de interacción que fomenta. Todos estos aspectos generarán o inhibirán determinados grados de interdependencia entre los participantes y tipos de relacionales psicosociales

## **2. Descripción de la experiencia**

La experiencia que aquí presentamos se realizó durante tres períodos académicos en el marco de la asignatura *Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente*, que se imparte en el segundo semestre del primer año de carrera y pertenece al grupo de asignaturas llamadas de *Formación básica del Grado de Maestro de Educación primaria*.

Los contenidos de la asignatura se organizan en torno a seis núcleos temáticos y su metodología de enseñanza, según se especifica en el programa docente, se basa en el ejercicio de tareas integradoras de los contenidos de esta, pudiendo ser tanto de desarrollo como de síntesis. Para la realización de estas tareas, el alumno dispone, como medio de soporte, de sesiones de clases, lecturas obligatorias y voluntarias, debates y procesos de reflexión individual y grupal, y de la tutoría y acompañamiento del profesorado.

Los núcleos temáticos son: Planificación de la enseñanza y el aprendizaje, Selección y organización de los contenidos básicos, Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, La integración curricular de las tecnologías, La organización de la vida en el aula, La evaluación en la educación primaria.

El propósito de la innovación fue implementar una estrategia didáctica cooperativa basada en el desarrollo y evaluación de un rincón de trabajo, como estrategia de síntesis e integración en la formación inicial del profesorado, la cual se concretó en actividades orientadas a:

- Potenciar una cultura cooperativa y de autoaprendizaje.
- Promover el desarrollo de capacidades que permitan el análisis comprensivo y crítico tanto de los contenidos curriculares como de la situación práctica a la que se enfrentan.
- Favorecer procesos de síntesis e integración de los conocimientos obtenidos en la asignatura y proponer una reconstrucción propositiva de estos.
- Incentivar la indagación y el aprendizaje de la propia práctica.

Para llevar a cabo la innovación, las profesoras optaron por una metodología activa y participativa que facilite los procesos de comunicación, autonomía y creatividad de los estudiantes. En base al programa del curso y de las competencias que se han de desarrollar, adaptaron la estrategia didáctica “rincón de trabajo” en un contexto de educación superior (pensada inicialmente para la educación infantil y primaria) para su uso en la cual los propios estudiantes (futuros maestros) serían los creadores y beneficiarios de este, a diferencia de lo que ocurre en la estrategia original.

Los alumnos, organizados en grupos, debían trabajar de forma práctica y cooperativa con el fin de elaborar una propuesta de rincón de trabajo para ciclo inicial, entendido este como un espacio educativo organizado para que el alumno desarrolle actividades que potencien su desarrollo integral y atiendan a las particularidades de cada uno, integrando los aprendizajes obtenidos mediante síntesis.

Para tal fin, las profesoras diseñaron un conjunto de procedimientos de guía y soporte que ayudarían a los alumnos a completar el ejercicio con efectividad. A nivel general, las acciones de las docentes fueron:

- Entregar orientaciones teóricas de forma oral y escrita acerca de qué es un rincón de trabajo para ciclo inicial.
- Entregar orientaciones de forma oral y escrita referidas a cómo desarrollar el ejercicio.
- Coordinar, guiar y motivar a los alumnos antes y durante el ejercicio (a través de la plataforma de teleformación Moodle).
- Facilitar material bibliográfico y orientaciones escritas en el campus virtual.
- Realizar tutorías grupales e individuales, en la medida de las necesidades de los estudiantes.
- Elaborar un resumen y valoración de los aprendizajes y tareas llevadas a cabo por los estudiantes.

Por otra parte, la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje contó, sucesivamente, con las etapas que se describen a continuación.

## **2.1. PLANIFICACIÓN DEL RINCÓN**

Los estudiantes, partiendo de la selección de un centro de interés o tema motivador susceptible de proporcionar aprendizajes a través de actividades de carácter lúdico, propusieron un determinado rincón de trabajo, debiendo justificar de manera adecuada, considerando aspectos de alcance e interés personal, como “¿qué queremos aprender?”, “¿por qué?”, “¿qué trabajaremos?”, “¿cómo?”, como también aquellos relacionados con el contexto de los niños, y de las condiciones generales que todo rincón debe considerar (normas de uso y funcionamiento, organización del espacio físico del aula, tiempo del que se dispone).

## **2.2. CONSTRUCCIÓN DEL RINCÓN**

Seguidamente, y una vez discutida su planificación con las profesoras, los estudiantes procedieron a la construcción del rincón previamente definido. Para ello necesitaron seleccionar las actividades que el rincón contemplará, atendiendo a las necesidades educativas que se abordarán, grado de dificultad de la tarea, adecuación de los materiales que se usarán para su construcción, temporalidad de las actividades y recursos de los que se dispone. Debieron elaborar una explicación general de este explicitando los objetivos y contenidos a abordar, las actividades que el niño realizará, el material que utilizará y el cómo se evaluará la actividad, considerando la autoevaluación y la heteroevaluación.

## **2.3. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL RINCÓN**

Con la finalidad de orientar, dar seguimiento y servir de estrategia de autocontrol y evaluación de los aprendizajes esperados, profesoras y alumnos elaboraron conjuntamente, una rúbrica de evaluación. A partir de unos parámetros entregados por las profesoras, se definieron y acordaron los criterios de valoración e indicadores necesarios para una correcta evaluación. La evaluación de los rincones, por tanto, consideró:

- Argumentación del rincón: argumentos coherentes, críticos y precisos donde tengan una estructura y una presentación clara y específica.
- Atención a la diversidad: si el rincón considera las diversas maneras de trabajar de los alumnos y niveles; si posibilita, pues, un trabajo heterogéneo y cooperativo.
- Coherencia del rincón: si la relación entre los objetivos del rincón, las actividades y la evaluación es coherente.

- Calidad de los aprendizajes que promueve: si las actividades propuestas cumplen o no con los objetivos establecidos; si los alumnos logran un aprendizaje significativo.
- Sistemas de control: si el rincón propuesto garantiza que los niños pasen por todas las actividades y si sus normas de uso y funcionamiento ha sido establecidas y comunicadas.
- Materiales y recursos: si son adecuados para la edad y nivel de los niños y si favorecen la relación interpersonal y, a la vez, ayudan a la adquisición de los conocimientos.
- Objetivo del rincón: si estos están claramente definidos y son evaluables; si son relevantes y responden a algún objetivo fundamental del curso y si las competencias básicas que pretende se trabajan en el rincón y están definidas.
- Evaluación de competencias: si los contenidos trabajados en el rincón se corresponden a las competencias esenciales que hay que trabajar en el mismo. Es decir, si:
  - Los instrumentos para evaluar las competencias son claros, concretos, variados y conocidos por el alumno.
  - Se utilizan diferentes códigos (oral, escrito, gráfico, etc.) a la hora de evaluar las competencias.
  - Los instrumentos para evaluar las competencias están totalmente contextualizados, es decir, si están adaptados a los objetivos propuestos, a la metodología y a las características del grupo.
  - Los evaluadores realizan una observación sistemática activa directa o indirecta del trabajo de los alumnos al rincón.
  - Los evaluadores comparan el desarrollo y la mejora individual del alumno.
  - Se evalúa todo el proceso.
  - Se valora la construcción personal y la solidez del aprendizaje.
- Organización del rincón: si la disposición del espacio y el material seleccionado son adecuados al contexto de la idea del rincón.
- Actividades planificadas: si estas responden adecuadamente a los objetivos planteados, si tienen una secuencia y nivel de dificultad adecuados.
- Presentación:
  - Si se utiliza un lenguaje claro y fluido
  - Si participan todos y cada uno de los integrantes del grupo.
  - Si presentan los objetivos, contenidos y materiales didácticos necesarios para el desarrollo del rincón. Si la duración de la presentación es adecuada y fluida.



- Originalidad en el planteamiento: si se valora la diversidad en la utilización de recursos, estrategias, materiales, y la medida en que estos responden a unos objetivos concretos y generales.

## **2.4. COMUNICACIÓN**

Una vez elaborado el trabajo, los grupos realizaron una presentación de este a la clase. Para ello, los estudiantes montaron el rincón y lo acompañaron de una explicación con apoyo (vídeo explicativo, tríptico, póster, carpeta, etc.) de una duración de entre cinco a siete minutos. A continuación, sus compañeros de clase pudieron acercarse al rincón y verlo, experimentarlo y aclarar dudas.

## **2.5. SÍNTESIS**

Finalmente, y como reflexión sobre la práctica realizada, cada grupo de estudiantes elabora un informe escrito, que contempla la valoración de la tarea realizada y la síntesis de los aprendizajes obtenidos. Se basan, para ello, en su propia percepción del trabajo realizado (autoevaluación) y en la evaluación y opiniones que sus compañeros expresaron a través de la rúbrica de evaluación (coevaluación).

Resumiendo, los alumnos, organizados en grupos de cuatro a seis alumnos, realizaron las siguientes acciones:

- Propusieron, diseñaron, planificaron y justificaron un rincón de trabajo para ciclo inicial.
- Construyeron el espacio educativo (rincón) teniendo en cuenta aspectos como objetivos, competencias a desarrollar, uso de materiales, distribución espacio-tiempo, calidad, entre otras.
- Presentaron a sus compañeros y profesoras el rincón.
- Valoraron el trabajo presentado por sus compañeros mediante una rúbrica (coevaluación).
- Y valoraron el trabajo realizado y presentaron una síntesis de los aprendizajes logrados (autoevaluación).

## **3. Resultados**

Para efectuar la evaluación de la experiencia realizada en la asignatura e intentar establecer los efectos, fortalezas y dificultades de la innovación, las profesoras del curso se han basado en las opiniones, percepciones y significados que los propios estudiantes entregaron respecto de la misma, recurriendo, para ello, al informe de valoración del trabajo del rincón y a un trabajo individual que se desarrolla para finalizar el curso y, que contempla, del mismo

modo, una síntesis de los aprendizajes obtenidos y la autoevaluación de la actividad realizada por el alumno durante todo el curso.

El método utilizado para el análisis de la información ha sido el de las *comparaciones constantes* propuesto por Glaser y Strauss (1967), que permite, de manera generativa, constructiva e inductiva, clasificar y dar sentido y significado a los datos. Por lo tanto, el análisis de datos tuvo por objetivo organizar la información recogida –opinión de los estudiantes– respecto de la experiencia vivida en distintos tópicos conceptuales que han sido comparados para hacerlos más fiables. Estos se estructuraron en torno a dos bloques: aprendizajes obtenidos y valoración de la innovación.

### **3.1. RESPECTO A LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS**

En base a las opiniones de los participantes, este bloque presenta aquella información relacionada con la percepción que los estudiantes tienen respecto a los resultados de aprendizaje obtenidos, en términos de competencias adquiridas, tanto generales como específicas del Grado de Maestro, y del proceso de aprendizaje que llevaron a cabo. La opinión de los alumnos apunta a que el trabajo por rincones ha sido una experiencia muy significativa y constructiva, que genera en ellos una gran motivación, interés y compromiso con la tarea.

En relación a las competencias generales logradas, los estudiantes destacaron: una mayor autonomía y autorregulación en el aprendizaje, desarrollo de procesos de síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones e indagación, uso de TIC y trabajo cooperativo.

Una muestra de las opiniones, son:

A2: “...apreciar diferentes maneras de llevar a cabo una misma tarea y percibir el elevado grado de creatividad que requiere la tarea docente”.

A14: “...he debido realizar procedimientos para la búsqueda de información y para aprender la nueva información”.

A2: “Creo que esta actividad ha sido uno de los trabajos que más ha contribuido a mi proceso de aprendizaje. Detectar los propios errores muchas veces es difícil, mientras que ver los puntos débiles de los demás siempre resulta más sencillo. A partir de las debilidades de los trabajos de compañeros he podido percibir las propias”.

Respecto de las competencias generales que necesitan una mayor atención, los alumnos manifestaron haber tenido ciertas dificultades en la gestión del tiempo, en la distribución de tareas y en la resolución de conflictos propios del trabajo cooperativo.

A1: “Lo que deberíamos mejorar es el tiempo, ya que a veces hemos ido un poco justos”.

A8: “He tenido problemas a la hora de adaptarme al ritmo de los demás miembros del grupo”.

Según las valoraciones de los estudiantes, las competencias específicas que más potenció el trabajo por rincones fueron el diseño y desarrollo de una actividad que permite adaptar el currículum a la diversidad del alumno e integrar las TIC, lograr la motivar y potenciar el progreso escolar del alumno en el marco de una educación integral, el desarrollo de criterios para selección de objetivos, contenidos, materiales y organización de la tarea adecuados para los intereses y necesidades del alumnado.

A13: “aprendimos en qué consiste, que hemos de encontrar dentro del currículum, para qué sirve, sus objetivos”.

A15: “trabajamos qué aspectos se han de tener en cuenta para poder elaborar una buena planificación, como por ejemplo, los criterios de evaluación del ciclo, las actividades, los conocimientos previos que tienen los alumnos, la temporalización de las actividades, etc.”.

A6: “...nos ha ayudado a ponerlos en la piel de los alumnos y ver como se sienten ellos cuando están realizando estas actividades”.

Asimismo, los alumnos manifestaron que se requiere mejorar aspectos como la elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes, toma de conciencia para potenciar un mayor uso de las TIC en las actividades de aula, mejorar la adecuación del lenguaje utilizado para que sus futuros alumnos los comprendan, así como también, adecuar de mejor manera el nivel de dificultad de las actividades a la edad y el conocimiento de los niños.

A9: “...todavía faltan cosas por mejorar, como por ejemplo, mejorar las autoevaluaciones de los niños cuando están haciendo las actividades del rincón o la atención a la diversidad”.

A2: “...cometimos el error de no hacer uso de las palabras adecuadas. Como buenos maestros tendríamos que ponernos más en el papel de nuestros aprendices y hacer uso de palabras que queden claras y que puedan entender”.

Deseamos destacar en este punto, la originalidad de los rincones propuestos por los alumnos. El Rincón del Zoo, el de la Primavera, el de Conocimiento del nuestro cuerpo, el de los Reporteros, el de los Disfraces, el del Reciclaje, el del Circo, el del Cine, el del Herbolario y el Rincón del Bosque... han necesitado para su desarrollo de una gran dosis de creatividad y motivación.

Como resumen, en la figura 1 se presentan los principales aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

**Figura 1. Aprendizajes obtenidos por los estudiantes mediante la metodología de rincón de trabajo**



Fuente: elaboración propia.

### 3.2. RESPECTO A LA VALORACIÓN DE LA INNOVACIÓN

En función de las opiniones emitidas por los estudiantes acerca de la experiencia de innovación, la valoración realizada es positiva. En términos generales, los rincones de trabajo y la asignatura –en su conjunto– tuvieron un importante impacto en su primer año de formación; les permitió integrar conocimientos de diferentes asignaturas, aproximando a los alumnos a una comprensión de la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero, sobre todo, ha permitido a los estudiantes sentirse motivados por la tarea de aprender.

Las fortalezas de la innovación, conforme valoraron los estudiantes, son que el trabajo por rincones resulta ser una experiencia que les permitió establecer una relación consciente entre los contenidos aprendidos y la acción docente, ya que implica un desarrollo del conocimiento profesional comprensivo y contextualizado. Asimismo, contribuyó a llevar a cabo procesos cognitivos interactivos de análisis-síntesis, organizando lo que ya sabía y otorgándole un sentido, adquiriendo así visiones integradoras de lo aprendido. Por último, los estudiantes pudieron constatar por sí mismos que los contenidos vistos tienen una influencia real en la vida profesional, lo que ha elevado el grado y la calidad de transferencia de los aprendizajes, elevando de este modo el nivel de desempeño académico.

A12: "...ha permitido reflexionar sobre los aprendizajes que hemos ido realizando durante el cuatrimestre, así como autoevaluarnos, identificando aquellos puntos que hemos aprendido y aquellos donde todavía falta mejorar.

A8: "Se pone en práctica todo lo que en clases hemos estado trabajando en clases".

A12: "...nos ha permitido reflexionar sobre como hemos de actuar como futuros maestros para favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos".

A13: "...he podido llevar a la práctica todos los conocimientos nuevos que me rondaba en la cabeza y además, es un buen paso que me será muy útil en mi futuro profesional".

Las dificultades encontradas o aspectos que deben mejorarse para una próxima aplicación de la estrategia son: lograr una mayor coordinación entre los grupos respecto de las temáticas que abordarán los rincones, una mejor distribución del tiempo en las presentaciones (específicamente en el tiempo del que dispone la clase para pasar por la actividad del rincón), y una organización del espacio físico del aula más adecuada para la realización de las presentaciones.

P4: "...ha sido muy interesante pasar por todos los rincones y poder disfrutar todos, pero puede que hubiera sido mejor si hubiera habido más tiempo".

P3: "sería conveniente conocer los rincones de los compañeros de la clase con anterioridad para poder coordinarse y no repetir temáticas".

Las valoraciones de la innovación se presentan en la figura 2.

**Figura 2. Valoraciones de la innovación**



Fuente: elaboración propia.

## 4. Conclusiones

Las opiniones de los estudiantes corroboraron los resultados esperados de la innovación, al señalar que es una actividad práctica muy útil y significativa para relacionar los conocimientos con la experiencia –teoría y práctica– y aplicar dicha integración de un modo personal y original.

Los procesos de análisis y síntesis que llevaron a cabo los alumnos mediante el desarrollo de la actividad permitieron potenciar capacidades claves para el análisis de realidades complejas, al reconocer y describir los elementos constitutivos de una realidad y proceder a recomponer las partes según diferentes criterios.

Se evidencia, asimismo, que el trabajo cooperativo es una forma de trabajo eficaz y altamente significativo para el alumno, que contribuye a que todos participen activamente, logren una mayor implicación y motivación en la tarea, y desarrollo de competencias como la resolución de problemas, la crítica, el respeto, la responsabilidad y el autocontrol; les permitió también aprender a gestionar el tiempo, distribuir y organizar tareas, detectar errores personales y conocer diferentes maneras de llevar a cabo una misma tarea.

A la luz de los resultados, la experiencia de trabajar por rincones en formación inicial del profesorado –y específicamente en la asignatura de *Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente*– demuestra ser una estrategia de enseñanza pertinente y eficaz para alcanzar los objetivos propuestos. Nos parece, además, que es fácilmente transferible a otras asignaturas y del todo beneficiosa para que los estudiantes (futuros maestros) aprendan a enseñar de manera práctica y reflexiva.

## Referencias

- APPLE, M. W. (1987): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CALDERHEAD, J. Y GATES, P. (1993): *Conceptualizing reflection in teacher development*. Londres: Falmer Press.
- CARR, W.; KEMMIS, S., Y GODO, J. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- COLL, C. Y SOLÉ, I. (1990): “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, en C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza, p. 315-333.
- DEWEY, J. (1938/2004): *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- DÍAZ BARRIGA, F. (2006): *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006): “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2) (en línea) <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85> (consulta 3 febrero 2013).
- ENGESTRÖM, Y. Y COLE, M. (1997): “Situated cognition in search of an agenda”, en D. KIRSHNER Y J. A. WHITSON (eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, Nueva York: Lawrence Erlbaum, p. 301-309.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, F. (1988): “La globalización mediante proyectos de trabajo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 185 (en línea) [http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04\\_laglobalizacionproy.pdf](http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_laglobalizacionproy.pdf) (consulta 11 abril 2009).
- HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA, M. (1998): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. ICE-Graó: Barcelona.
- LAGUÍA, M. Y VIDAL, C. (1987): *rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- LEONTIEV, A. (1978): *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del hombre.
- LUCIO, R. (1989): “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones”, en *Revista de la Universidad de La Salle*, año 17, n° 17 (en línea) <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5675/5095> (consulta 1 diciembre 2012).
- LURIA, A. R. (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- POUGATCH-ZALCMAN, L. (1987): *Los niños de Vilna*. Barcelona: Nova Terra.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998): *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TARDIF, M. (2004): *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- USHER, R. Y BRYANT, I. (1992): *La Educación de adultos como teoría, práctica e investigación: el triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKY, L. (1986): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. Y LISTON, D. (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- STENHOUSE, L. (1998): *La investigación y el desarrollo del curriculum*. 4ª. ed. Madrid: Morata.

# De un proceso de creación artística a una reflexión sobre las relaciones pedagógicas

Laia Becerra, [bagaratxu@hotmail.com](mailto:bagaratxu@hotmail.com)

Regina Guerra, [regina\\_ramone@hotmail.com](mailto:regina_ramone@hotmail.com)

Oihana Irazusta, [oihana.irazusta@gmail.com](mailto:oihana.irazusta@gmail.com)

Egoi Markaida, [egoimarkaida@hotmail.com](mailto:egoimarkaida@hotmail.com)

*Alumnos del Máster en Formación del profesorado de educación de secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas de la Universidad del País Vasco*

## RESUMEN

El trabajo que presentamos lo situamos en un marco narrativo con el interés de dar cuenta sobre las reflexiones que nuestro grupo de trabajo realizó en torno a la temática que se plantea en esta convocatoria: las relaciones pedagógicas. Mediante una práctica realizada en el aula pretendemos visibilizar las relaciones que se dan en ella cuando el alumnado pasa de ser un participante activo en la realización de una actividad o ejercicio. Por tanto, no se trata de hacer una crítica a la situación universitaria actual, más bien es una llamada a la reflexión sobre las relaciones y posicionamientos que adoptan los distintos agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje sea cual sea el ámbito en el que se desarrollen.

## ABSTRACT

The present paper we place it in a narrative around pedagogical relationships. Through a practice conducted in the classroom intend to visualize the relationships that occur in it when the student goes from being an active participant in the performance of an activity or exercise. Therefore, it is not a critique of the current university situation, rather it is a call to reflection on relationships and adopt positions that the different agents involved in the teaching-learning processes irrespective of the area in which develop.

**Palabras clave:** proceso, vivencia, profesor, alumno.



## 1. Descripción de la experiencia

Esta investigación parte de un ejercicio planteado en la asignatura de *Praxis artística e investigación educativa*, dentro del Máster Formación del profesorado de educación de secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas de la Universidad del País Vasco.

El profesor de esta asignatura nos propuso llevar a cabo un proceso artístico en el que, tanto él como nosotros, los alumnos nos sintiéramos involucrados y lo viviésemos desde el principio como actividad grupal en el aula. Con intención de profundizar en las relaciones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos invitó a crear un artefacto que lo reflejara. La intención era que el alumnado creara unas experiencias partiendo como dice Pilar Marco (1995) de la incitación del alumnado a la búsqueda de lo desconocido como herramienta motivacional. Procuraba que fuésemos los propios alumnos los que experimentásemos con el entorno de la universidad y partiendo de nuestras reflexiones estableciéramos criterios propios. La posibilidad de socializar nuestra propia opinión, nos comprometió con la aportación de ideas, algo que hizo sentirnos involucrados en la actividad.

En las primeras sesiones leímos unos textos y comentamos un videoclip que nos sirvieron para comprender y situarnos en el principio de un proceso creativo.

“Al principio, en las sesiones de Iñaki (el profesor) leímos textos muy motivantes y vimos el vídeo de David Bowie también. En esos días me sentía muy animado con el proyecto y le veía el sentido. Vi que tenía una clara relación con proyectos que llevo a cabo en mi vida y mi trabajo, ya que veía reflejado el trabajo metodológico que he realizado muchas veces. Formas de pensar que tenía interiorizadas y que me servían para tener ideas (cosa que creía que era muy personal) he visto expresados en distintos textos por otros autores. Para mí estos textos fueron muy significativos y emotivos. No me ha pasado muchas veces” Egoi Markaida.

Después de las lecturas de los textos, el profesor nos invitó a dar un paseo por la Facultad de Bellas Artes en busca de estímulos que nos hablaran sobre las relaciones pedagógicas en ella misma. Uno de los textos que el profesor nos facilitó el primer día, *El paseo* de Robert Waisler (1996: 56), reflejaba claramente la intención del ejercicio:

“Al paseante le acompaña siempre algo curioso, reflexivo y fantástico, y sería tonto si no lo tuviera en cuenta o incluso lo apartara de sí; [...] da la bienvenida a toda clase de extrañas y peculiares manifestaciones, hace amistad y confraterniza con ellas, por qué le encantan, las convierten en cuerpos con esencia y configuración, les da información y ánima, mientras ellas por su parte lo animan y forman.”

Tras más de una hora de investigación activa por los distintos espacios de la propia Facultad de Bellas Artes, y que cada uno de nosotros diera por finalizada su búsqueda, el docente planteó una puesta en común en pequeños grupos, de donde extraeríamos la idea que

serviría como punto de partida para realizar el artefacto. Una vez acordado el pretexto, el profesor quiso que expusiéramos cada una de esos conceptos al resto de la clase, con el fin de llegar a una en común para la posterior creación artística.

- “Al principio me sentí fuera de lugar y muy poco a gusto en cuanto al ejercicio planteado. El poder compartir con mis compañeros mi visión y conocer la suya despertó mi interés en el proceso de la actividad” (Laia Becerra).
- “Yo siempre he pensado que el trabajar en equipo, tiene cosas buenas y malas. La lluvia de ideas es una buena, pero siempre hay una persona que tiene la última palabra, y en ese momento nosotros nos bloqueamos. Estaba claro que llegar a una conclusión iba a ser difícil. A pesar de que muchos de nosotros hablamos y dábamos ideas, ese ‘algo’ era todavía abstracto. No encontraba la forma, tamaño y color del proyecto. Como he dicho antes, me siento perdido si no tengo estos criterios. Como me ocurre muchas veces, he intentado no perderme en los detalles pequeños del proceso y lo he mirado en su totalidad con el fin de darle un sentido a todo. Puede que no me haya metido de lleno en esta práctica por la necesidad que tenía de entenderlo todo” (Egoi Markaida).
- “Me fijé en la estructura física de la facultad y en la manera en la que se organizaba. El elemento principal era el patio interior de forma cuadrada, entorno al que se distribuía la facultad, lo que le daba un carácter centrípeto al edificio. Esta organización me resultó curiosa ya que bajo mi punto de vista y por mi formación en el área de la arquitectura, debería tener el enfoque de un edificio museo por su carácter artístico, ya que se trata de un edificio de Bellas Artes. En vez de tener perfil expositivo, vi que era más bien cerrado, hermético y celoso de su intimidad” (Oihana Irazusta).

Mientras el profesor esperaba que nos acercásemos con bocetos y fotos a ese cambio de ideas, este se vio sorprendido al recibir únicamente opiniones en torno a las relaciones educativas dentro de la facultad, lo que le desbordó. El hecho de que ningún estudiante llevara nada de lo que pidió el profesor se debe a la interpretación personal que cada cual hizo de los textos y del mismo ejercicio, ya que el profesor nos invitó a llevar fotos, artefactos, bocetos o narraciones a su encuentro y no concretó en nada en particular. Como dicen Walker y Chaplin (2002: 159-160):

“un texto literario (...) es una impresión que se actualiza a través del acto de la lectura (...) todos los elementos de la cultura visual, sea cual sea su calidad estética o medio, pueden considerarse ‘textos’ sujetos a una serie infinita de ‘lecturas’ por parte del público, los críticos y teóricos”.

Cada uno entendió los textos de una manera, al igual que paseó por la facultad de forma diferente a sus compañeros, lo cual nosotros, en vez de verlo como un problema, lo vimos como una virtud o necesidad en este tipo de ejercicio grupal. Aun así, surgieron problemas a la hora de exponer nuestras ideas, ya que cada grupo, de los reunidos anteriormente, propuso ideas tan

diferentes entre sí que el profesor tuvo que re-direccionar la actividad replanteando su papel en ella. Es decir, cambiando el rol del alumno de creador de su propio trabajo en equipo, al de un mero participante y al mismo tiempo, cogiendo él mismo las riendas del ejercicio, dejando atrás el papel de guía y orientador. Aunque la intención del profesor fuese un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco, su idea fue truncada por la falta de tiempo, optó al final por la tradicional: la unidireccional.

Teniendo en cuenta las ideas principales obtenidas de la puesta en común, y al girar estas alrededor a la suciedad que veíamos en la propia Facultad de Bellas Artes, el director y no docente, nos propone hacer un vídeo “sucio” siguiendo las siguientes pautas:

- Grabarlo en una clase llena de artefactos de todo tipo hechos por alumnos de la misma facultad.
- A lo largo de la grabación el alumnado y profesor darían vueltas alrededor de la clase.
- Tomar el testigo de la cámara, en cada vuelta un alumno diferente, y grabar lo que más le llame la atención de la vivencia.
- Grabar con un micrófono las opiniones del alumnado a cerca de la actividad.
- Montar del vídeo respondiendo a la idea de suciedad, utilizando planos grabados de forma no ortodoxa o incorrecta.

Para ello, el director nos condujo a una clase de prácticas artísticas experimentales, donde el espacio estaba organizado a modo de taller. Como dice Widlöcher (1978: 225), “la distribución material de este lugar (taller) en un principio provoca y activa; la facilidad de medios técnicos, favorece el afán creador” por tanto, el lugar al que fuimos conducidos, nos hizo pensar que tal vez había sido elegido con intención de llegar al objetivo que el docente tenía: la creación de un artefacto.

“El entorno me hizo pensar que siguiendo con su idea, pretendía provocarnos, es decir, seguía con el objetivo de formar el artefacto” (Laia Becerra).

Los resultados obtenidos de la actividad propuesta por el docente fueron los siguientes:

<http://vimeo.com/62898188>

<http://vimeo.com/62963017>

<http://vimeo.com/63547641>

<http://vimeo.com/63752174>

A partir de los resultados expuestos, debíamos crear una instalación en una clase de la facultad elegida por el profesor. Aunque el soporte originario fuese el vídeo, él mismo decidió convertir algunos de los fotogramas de este en material físico, es decir, en fotografías impresas. Todas las ideas que le surgieron, fueron justificadas, ya que argumentó ser lo que nosotros mismos habíamos sugerido al exponer nuestra visión del “paseo” dado por la facultad, en la

puesta en común. A través de razonamientos, nos indicó los componentes con los que trabajaríamos e incluso cual sería la disposición de cada uno de ellos. En cuanto al material se nos ofrecía lo siguiente: por un lado, el vídeo que grabamos cada uno de nosotros, el de la cámara estática y ocho fotografías impresas en papel fotográfico, antes mencionadas; por otro lado, acercó pintura blanca y negra, cajas de cartón de 2x1x0,4 metros de dimensión y cinta de carrocero. Pretendía que organizásemos los vídeos de la siguiente manera: nuestro vídeo proyectado en la pared, de modo que fuera imprescindible verlo al entrar en el aula; el vídeo grabado por la cámara fija, en un lugar escondido e íntimo; y las fotografías colocadas al alcance de la vista de todos como si de una exposición se tratase. Con todo lo mencionado, nos invitó a crear unas grandes columnas con las cajas de cartón, en el centro de la clase donde escribiríamos cada uno una frase positiva y otra negativa de las experiencias vividas o conclusiones sacadas del proceso, que pintaríamos en blanco y negro respectivamente. Otra de las condiciones del proyecto era que el resultado de todo el proceso fuera expuesto a un público ajeno al máster, por lo que convidó a alumnos de una asignatura del Grado en arte que trabajaban en la clase contigua a acercarse a conocer nuestra instalación. Después de todo lo acontecido, debíamos conseguir un par de fotos significativas como resultado de cada uno. A continuación Regina Guerra nos relata cómo vivió ella la experiencia:

“Tenemos que acondicionar el aula M8 para realizar la práctica artística. Vamos a proyectar nuestro vídeo y escribiremos las frases obtenidas de las experiencias previas. El profesor nos ha dado algunas pautas: para proyectar el vídeo debemos formar un pasillo con mesas. ‘Ahora vengo, voy a por cartones, necesito dos ayudantes...’. Mientras el profesor está fuera de clase, nosotros empezamos a organizar la clase: sacamos todas las mesas y caballetes al pasillo (fuera), y levantamos las mesas entre todos. Una vez levantadas las mesas, nos dimos cuenta de que quedaban inclinadas. No nos importó: ‘no se van a caer, se mantendrán igual’ nos dijimos. Cuando volvió el profesor, se dio cuenta de esta inclinación y para corregirlo decidió colocar cachos de palés debajo de las patas de las mesas mientras nosotros las sosteníamos. Luego empezamos a construir, a escribir, a dibujar, a hablar, a sacarnos fotos, a reírnos... creando interacciones entre nosotros. Antes de que entraran los alumnos nuevos de la facultad (estudiantes de cuarto de carrera) me fijo en los pales. Mientras hemos estado sacándonos fotos, las interacciones, las miradas, las relaciones... fueron las protagonistas, pero nadie sacó ninguna foto de este personaje sustentador. Para ello, me tiro al suelo para sacar la foto rápidamente antes de que entren los estudiantes que vienen a ver la instalación. Cuando entran los primeros estudiantes, yo les hago un seguimiento fotográfico para ver en qué se fijan, el recorrido que realizan... Mis compañeros están fuera esperando y me acerco a ellos. Les saco una foto. El profesor nos pide que hablemos con los alumnos que están dentro. Me acerco a ellos. Nos hacemos preguntas mutuamente y hay una pregunta que me realiza un chico que me llama la atención: ‘Las sillas y todo lo que está fuera es parte de la instalación?’. Nosotros nos reímos y le contestamos que puede ser.”

A la vista de este artículo que da cuenta sobre la praxis realizada los días anteriores, el profesor nos comunica que debemos elegir dos fotografías que reflejen nuestra experiencia en la actividad para que sirvan de catalizador para escribir sobre una reflexión que hable de las relaciones pedagógicas.

“Las imágenes elegidas son metáforas de los roles del alumnado y profesorado: unos cachos de madera que sujetan las mesas torcidas (profesorado) y las sillas y caballetes fuera de clase (el alumnado). El profesor es el cacho de madera que sostiene las mesas grandes, dándonos una base y dirigiéndonos en la actividad. Nosotros en cambio somos las sillas y caballetes que aunque estén sacadas fuera de contexto, siguen manteniendo su función. Al igual que la frase premonitoria de la canción de David Bowie ‘Where are we now?’, me vienen otras preguntas a la mente en las cuales dentro de su retórica, reside nuestra incertidumbre con respecto a una relación pedagógica unidireccional. ¿Dónde están nuestras voces? ¿Dónde estamos nosotros o nuestras ideas dentro de esta práctica artística?” (Regina Guerra).

Las fotografías elegidas como resultado por una de las participantes de nuestro grupo son las figuras 1 y 2.

**Figura 1. El papel del profesor como los cachos de palés que sujetan las mesas**



Fuente: archivo fotográfico de Regina Guerra.

**Figura 2. El papel del alumnado como parte de los materiales escolares sacados de su aula**



Fuente: archivo fotográfico de Regina Guerra.

## **2. Metodología**

Como se ha podido constatar en la descripción, la metodología que hemos utilizado a la hora de exponer nuestra vivencia de crear una instalación a partir de un artefacto en un ejercicio de observación y reflexión, ha sido lo narrativo. Es decir, mediante relatos personales de cada uno de los integrantes del grupo, hemos ido construyendo una experiencia y un conocimiento en conjunto para dar cuerpo a un estudio sobre las relaciones pedagógicas, ya que como describen Connelly y Clandinin (1995: 12) “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana”. En las investigaciones narrativas, lo importante no es decir qué cosas han pasado, dejándolas en la superficialidad, sino contarlas, narrarlas de forma que invitamos a los lectores a reflexionar desde nuestra posición o crear nuevas posiciones. Y así, desde una micro-narrativa (la reflexión de cada una de nuestras propias experiencias) crearemos una meta-narrativa que al relacionar diferentes puntos de vista de un mismo acontecimiento o concepto, enriquece el significado de la misma. Es mucho más que una suma de experiencias, es algo más holístico, va más allá, ya que “una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (Connelly y Clandinin, 1995: 22) para que sean leídos y vividos vicariamente por otras personas (Ibídem, 34).

## **3. Conclusiones**

El desarrollo de la asignatura nos ha facilitado analizar desde la propia vivencia las relaciones educativas. En el corto tiempo que dentro de este máster transcurre, ha provocado que el profesor terminara cogiendo las riendas, a la vez que modificando su propuesta para llegar al objetivo marcado. La asignatura de la que surge esta experiencia, se dividía en dos partes: la primera, donde crearíamos una obra o artefacto basado en las relaciones pedagógicas

dentro de la Facultad de Bellas Artes, y la segunda, en la que mediante la narración sobre la creación de dicho artefacto, investigaríamos sobre las relaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se trataba de profundizar en cuanto a las relaciones pedagógicas en la propia facultad, sino tomarlas como pretexto para analizar las distintas situaciones que se dan en la enseñanza, y sacar nuestras propias conclusiones y propuestas. El hecho de que la asignatura se desarrollase en dos partes diferentes, con sus respectivos profesores, pero con un ejercicio en común, provocó que al finalizar el primer periodo, tuviéramos que tener dicho artefacto realizado, para poder posteriormente narrar lo que veíamos, sentíamos e incluso lo que habíamos vivido creándolo, para luego ponerlo en común con nuestros compañeros y llegar a una reflexión conjunta. Por lo que el profesor se vio presionado a obtener un resultado concreto de su participación.

Esto es algo que vemos reflejado en los centros educativos actuales, puesto que los docentes debemos conseguir que nuestros alumnos adquieran competencias establecidas en el currículum marcado, algo que a veces induce a la prisa y por consiguiente ajustar el temario, puesto que “una estructura de prerrequisitos de aprendizaje muestra las ideas que deben ser aprendidas antes de pasar a otras [...] las ideas previas que ha de tener nuestro alumno para que pueda asimilar los contenidos que vamos a transmitirle” (Acaso, 1988: 67).

Al tener que llegar a un objetivo previamente acordado, el docente tuvo que optar por una enseñanza dirigida, en vez de como dice Acaso (1998: 70) a “convertir el proceso del aprendizaje en un proceso activo de tal manera que el alumno se sienta y sea dueño de su propio proceso de aprendizaje”. Esto es algo que vemos totalmente necesario, ya que a la hora de proponer actividades a desarrollar en clase para conseguir la motivación del alumnado, es preciso partir de sus intereses y necesidades. De este modo el alumnado se siente protagonista de las propuestas y percibe el interés del propio docente ante la actividad crea el clima adecuado induciendo a la necesidad de conocer e investigar en ello Marco (1995). Aunque, desde el primer día, el profesor tratase de que cada uno de nosotros llevásemos a cabo nuestro propio proceso creativo, algo que hizo que nos vinculáramos plenamente con el proyecto, el hecho de cuestionar nuestras ideas y propuestas e ir quitándonos poco a poco la potestad re-direccionando la actividad, nos desmotivó sobremanera.

Sin embargo, el que la actividad partiese de las vivencias de los propios alumnos en el “paseo” explicado el desarrollo de la experiencia, y que el profesor intentase una y otra vez re-direccionar la actividad para cumplir el objetivo desde nuestras necesidades, visibiliza que “la necesidad de educación no significa enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto; implica más bien la observación de objetos en todas las orientaciones posibles” (Hargreaves, 1991: 77).

Lo que nos sucedió en esta actividad es algo que habitualmente ocurre en la enseñanza, puesto que no todos tenemos los mismos conocimientos en torno a algo, ni le damos el mismo

valor, ni la misma visión de ello. Por ello, como docentes debemos de estar abiertos a que sea el propio alumno quien cree su propio proceso y conocimiento en torno a ello.

Aunque las vivencias en cuanto a profesor-alumno hayan sido diferentes en cada uno de nosotros, en general, los agentes implicados en el proceso hemos vivido la desorientación: a la vez que el profesor esperaba un resultado concreto por nuestra parte, nosotros también esperábamos algo de él que al cambiar las pautas de trabajo nos ha descolocado. A la vez, pensamos que el profesor debe ser el guía del alumnado en la asignatura, y quien provoque a los mismos para un desarrollo más completo, ya que “no utilizar un único manual obliga al alumno necesariamente a “moverse” entre las fuentes y las redes de información y contribuye a generar en él una curiosidad imprescindible” (Sánchez, 2008: 92). En este caso, la necesidad de obtener un resultado concreto del proceso, el artefacto, ha causado la incoherencia del docente en cuanto a su primera propuesta, ya que de permitir que fuéramos nosotros, sus alumnos, quienes nos enfrentásemos a tomar decisiones y a descubrir distintas teorías, no conformándonos con lo que otros nos decían (Ibídem) pasamos a ser oyentes totalmente sumisos a sus decisiones.

## Referencias

- ACASO LÓPEZ-BOSCH, M. (1998): “La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina”, *Arte, individuo y sociedad*, 10: 65-176.
- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ D. J. (1995): “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”, en J. LAROSA (ed.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, p. 11-59.
- HARGREAVES, D. J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata y MEC.
- MARCO TELLO, P. (1995): “Educación Artística y preadolescencia”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24: 99-111.
- SÁNCHEZ CONCHA, F. J. (2008): “Una rápida panorámica de la situación actual de la educación plástica y visual. Algunas consideraciones para el manejo correcto de la información por parte de la Comunidad Educativa”, *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, p. 87-93.
- WALKER J. A. Y CHAPLIN S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- WALSER, R (1996): *El paseo*. Madrid: De Siruela.
- WIDLÖCHER, D. (1978): *Los dibujos de los niños*. Barcelona: Herder.



# Los *Grupos interactivos* para la formación del alumnado de Grado de Maestro

Estefanía Fernández Antón, [fanitafernandez@hotmail.es](mailto:fanitafernandez@hotmail.es)

*Universidad de Valladolid*

## RESUMEN

Los *Grupos interactivos* es una intervención de éxito relacionada principalmente con el proyecto escolar denominado “comunidades de aprendizaje”. El presente estudio pretende mostrar cómo los estudiantes de Grado de Maestro pueden aprender a desarrollar su futura intervención didáctica participando en los *Grupos interactivos*. Para ello, hemos realizado un estudio de caso en la comunidad de aprendizaje CEIP *La Pradera*, con cuatro observaciones participantes y tres observaciones comunicativas. Los resultados apuntan que participar en los *Grupos interactivos* permite que los estudiantes del Grado de Maestro se formen didáctica y personalmente.

## ABSTRACT

The Interactive Group is a successful intervention primarily related to the school project Learning Communities. The present study aims to show teacher students can learn to develop their future educational intervention participating in Interactive Groups. To do this, we conducted a Case Study in the Learning Community CEIP *La Pradera*, with four three observations participant observation and communication. The results indicate that participate in Groups Interactive allows students of the Degree of Master didactic form and personally.

**Palabras clave:** *Grupos interactivos*, aprendizaje dialógico, universidad.

## 1. Descripción de la experiencia y conceptos básicos

La comunidad de aprendizaje CEIP *La Pradera* es una escuela ubicada en el pueblo de Valsáin perteneciente al municipio de Real Sitio de San Ildefonso, de la provincia de Segovia. El propósito principal para convertirse en comunidad fue el intento de mejorar la calidad de la enseñanza (Peinador, 2012, párr. 5). Es en esta comunidad de aprendizaje donde participamos como voluntarios (estudiante de Grado de Maestro) en los *Grupos interactivos* durante siete momentos que se indican más adelante.

Al participar como voluntarios en la comunidad de aprendizaje CEIP *La Pradera* de Segovia (Valsáin), entendimos que los *Grupos interactivos* pueden ayudar a los estudiantes de

Grado de Maestro a aprender a desarrollar su futura profesión. Antes de pasar a presentar las evidencias empíricas conviene introducir los siguientes temas: aprendizaje dialógico, siete principios del aprendizaje dialógico, comunidades de aprendizaje y *Grupos interactivos*. Todos estos contenidos sirven para entender la experiencia y la investigación.

## 1.1. APRENDIZAJE DIALÓGICO

El aprendizaje dialógico está integrado en la concepción comunicativa. Esta concepción incluye y supera la enseñanza constructivista al contar con las personas de la comunidad (familiares, personas del entorno, estudiantes universitarios, etc.) en los aprendizajes. Además, el aprendizaje dialógico se sustenta en siete principios: *diálogo igualitario*, la *dimensión instrumental*, la *inteligencia cultural*, la *igualdad de diferencias*, la *transformación*, la *solidaridad* y la *creación de sentido* (Aubert *et al.*, 2010; Flecha, 2011; Flecha y Puigvert, 2004; Elboj *et al.*, 2006; Aubert *et al.*, 2004). Una posible definición de aprendizaje dialógico es la de Elboj *et al.* (2006):

“[...] podemos definir el aprendizaje dialógico como ‘el que resulta de las interacciones que produce el [*diálogo igualitario*], es decir, un diálogo en el que diferentes persona aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde las pretensiones de validez’. El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes, especialmente importante en contextos desfavorecidos en los que otras soluciones tienen resultados parciales. El aprendizaje dialógico es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente” (p. 92).

El diálogo igualitario implica que la persona, al poseer un lenguaje, tiene derecho a utilizarlo para aportar sus argumentos. No se puede dar por sentado que los mejores juicios son los de las personas que ocupan los puestos sociales más reconocidos (Flecha, 2011; Aubert *et al.*, 2010; Flecha y Puigvert, 2004 y Elboj *et al.*, 2006).

La dimensión instrumental se refiere a la dimensión comunicativa y la participación de la comunidad, que tienen que estar unidas a los aprendizajes académicos y técnicos (Aubert *et al.*, 2004; Flecha, 2011 y Elboj *et al.*, 2006).

La inteligencia cultural hace referencia a que todas las personas de cualquier edad, tienen unas capacidades de lenguaje y de acción que pueden ser desarrolladas en vías diferentes a las escolares. Desde la inteligencia cultural, las operaciones mentales de la inteligencia académica y de la facultad práctica deben de examinarse en contextos dialógicos (Flecha, 2011). Aubert, *et al.* (2010) y Aubert *et al.* (2004) explican que el intelecto académico son los conocimientos y habilidades adquiridos durante la escolarización. En la inteligencia práctica, Wagner (1986) formula con claridad que decidir, conocer normas y roles individuales o grupales (familiares,

comunitarios, etc.), comportarse culturalmente en la vida cotidiana y solucionar problemas diarios son las acciones de la perspicacia práctica. La facultad comunicativa nos interesa para englobar a la académica y la práctica, y en esta inteligencia se atiende a la noción de Chomsky (1996, 2004 y 2005) por admitir que todas las personas nacen con capacidades para comunicarse (Aubert, *et al.*, 2010; Duque y Prieto, 2009 y Valls, Soler y Flecha, 2008).

La diferencia es simplemente parte de la igualdad. Por lo tanto, la desemejanza mantiene la propia identidad, y la igualdad es necesaria para prevenir la marginación y la exclusión (Flecha, 2001).

La transformación es la reconstrucción de la conciencia individual hacia la responsabilidad social, la educación dialogal y el pensamiento crítico (Freire, 1969).

La solidaridad es ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas; garantizar la no competitividad, la confianza, la no imposición y el apoyo mutuo; suscitar la participación independientemente del estatus cultural de las personas; transformar las condiciones culturales y sociales de los que menos tienen y analizar su realidad para transformarla en sentido democrático (Elboj *et al.*, 2006).

La creación de sentido es promover la relación entre escuela-realidad y aceptar los conocimientos culturales con los que el alumnado llega al centro educativo (Freire, 2002).

## **1.2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

De acuerdo con Valls y Munté (2010), el aprendizaje dialógico es la base teórica de las comunidades de aprendizaje. Proyecto escolar detallado en Valls (2005):

“Una [comunidad de aprendizaje] es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas. Está basada en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula. La participación es un elemento fundamental dentro del proyecto educativo y es donde el papel de los educadores y educadoras sociales toma un nuevo sentido. Estos trabajan de igual a igual con familiares, voluntariado, profesorado y con todas las personas implicadas en el proyecto, con un objetivo común: que los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades y resultados en la sociedad de la información” (párr. 1).

Aparte de la definición de Valls (2005), Mello (2011) considera que una comunidad de aprendizaje es:

“[U]na intervención educativa que tiene como idea central la comprensión de que escuela es barrio y barrio es escuela. La propuesta fue creada y viene siendo desarrollada y perfeccionada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona/España, desde la década de 1990” (p. 4).

Siguiendo en la línea de las aportaciones de Valls (2005) y Mello (2011), nosotros proponemos que una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación escolar. Esta travesía de cambio requiere de la participación del profesorado, del alumnado, de los familiares, y del resto de agentes que constituyen la colectividad, así como del impulso de las habilidades necesarias para valerse en la sociedad de la información.

### **1.3. GRUPOS INTERACTIVOS**

Al examinar el proyecto Inclú-ED, plan coordinado por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), resulta obvio que el objetivo principal es analizar las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión y exclusión social, en el contexto de la sociedad europea del conocimiento. En particular, se centra en cinco grupos vulnerables: migrantes, minorías culturales, jóvenes, personas con discapacidad y mujeres (CREA, 2006). Las prácticas primordiales que contribuyen a mejorar los resultados académicos, sociales e inclusión del alumnado de infantil y primaria en España son: *Grupos interactivos*, Tertulias literarias, Bibliotecas tutorizadas y la Participación de la comunidad (CREA 2008 y 2008a). Según Píriz (2011) y Adell, Herrero y Siles (2004) la medida de éxito *Grupos interactivos* se sustenta en el aprendizaje dialógico.

De las anteriores medidas de éxito que hacen hincapié en las vicisitudes dialógicas, nos centramos en los *Grupos interactivos*. Varios autores conceptualizan esta práctica, de todos ellos elegimos a Oliver y Gatt (2010):

“Esta forma de agrupación inclusiva del alumnado consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos dentro de la misma aula, junto con una reorganización de los recursos humanos existentes en la escuela. La dotación de diferentes personas adultas incluyendo la entrada y participación plena de familiares y personas voluntarias no se utiliza para separar al alumnado en función de su nivel o competencia ni para proveer adaptaciones curriculares a los diferentes alumnos y alumnas, sino para promover interacciones de apoyo y aprendizaje mutuo entre el alumnado en actividades comunes. Este tipo de organización de la clase, incrementa la riqueza y la diversidad de las interacciones que se dan entre el alumnado y estas personas adultas” (p. 282).

En cuanto a la organización de los *Grupos interactivos*, el docente responsable de aula dinamiza el trabajo de cada grupo, tutor (voluntariado) y distribuye preferentemente el tiempo total de la clase en cuatro partes de veinte minutos, por lo que el aprendizaje se dividirá también en cuatro tipos de actividades diferentes dentro de una misma temática. De esta manera, cada grupo de niños van cambiando de mesa, de tutor y de actividad cada veinte minutos, lo cual enriquece sus interacciones y conecta mejor sus preferencias, al existir un mayor dinamismo (Aubert y García, 2001: 21). En el papel del profesor responsable de aula, Odina, Buitago y Alcalde (2006: 98) añaden que sus tareas también son: preparar las actividades de la sesión,

elaborar fichas de seguimiento para que las personas voluntarias tomen notas específicas de los niños de clase, informar a los colaboradores en una reunión inicial sobre las tareas que se van a realizar, y observar el funcionamiento de todos los grupos, tomando notas y evaluando, pero sin participar en ninguna agrupación.

## 2. Métodos y metodología

La metodología del estudio se organizó en torno a la investigación cualitativa y a la comunicativa crítica. Una incursión previa a los autores que explican las particularidades de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 2010) y comunicativa crítica (Flecha, Vargas y Davila, 2004) nos permitió elegir dichos estilos de indagación. Era nuestra intención entender el escenario y a las personas desde una óptica holística (Taylor y Bogdan, 2010), acogiendo para tal fin las reflexiones de los participantes desde el diálogo igualitario (Flecha *et al.*, 2004).

En lo que se refiere al método, indicar que elegimos un estudio de casos para examinar una unidad de análisis (comunidad de aprendizaje CEIP *La Pradera* Segovia). Yin (2003) identifica cinco tipos de estudios de casos. Elegimos el descriptivo por presentar una imagen detallada de un fenómeno, y el simple por estudiar una unidad de manera holística. Stake (2007) plantea que la elección de un estudio de casos depende de la posibilidad de: comprender el caso profundamente, disponer de tiempo para trabajar en el campo y acceso. Finalmente, para Gundermann (2004: 272) el análisis descriptivo se puede entender con una única unidad de estudio.

Mantener en funcionamiento la metodología cualitativa y la comunicativa crítica fue posible por el tipo de observación realizada. La adopción de los papeles cualitativos coincide con cuatro observaciones participantes (Losada y López, 2003) y los comunicativos críticos con tres observaciones comunicativas (Gómez *et al.*, 2006).

Las fronteras temporales de observación fueron: 14 de diciembre de 2012, 1 de febrero de 2013, 15 de febrero de 2013, 22 de febrero de 2013, 8 de marzo de 2013, 15 de marzo de 2013 y 22 de marzo de 2013. Las cuatro primeras fueron participantes y las tres últimas comunicativas. Mediante la observación participante logramos más confianza con los participantes de la comunidad, sin este período previo de contacto nos sentíamos incapaces de dialogar, compartir los resultados y pedir que los participantes aportaran sus interpretaciones. Actos que, según Gómez *et al.* (2006), son propios de la observación comunicativa.

Los participantes en los *Grupos* fueron: alumnado, profesorado y voluntariado. Los alumnos pertenecen de 3.º a 6.º de primaria. Dos son las profesoras que han participado en los *Grupos* con papel de voluntarias o responsables de aula (dependiendo de la ocasión), y en el caso de las voluntarias nos hemos encontrado con tres madres y con estudiantes universitarios. Respecto a los alumnos, decir que en los resultados utilizaremos las siguientes letras para referirnos a ellos:

- *Di, V, y Cr*, de tercero de primaria.
- *D, y Ne*, de cuarto de primaria.
- *M y J* son de quinto de primaria.
- *N, C, An, y E*, de sexto de primaria

En el caso estudiado hay once alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria.

Conectar los descubrimientos aquí recogidos a la evidencia ha sido posible, mediante diversas conversaciones sobre los resultados con los participantes y con la entrega de dos hojas resumen de las interpretaciones personales a los miembros de la comunidad (profesoras, madres y estudiantes universitarios).

### **3. Resultados: el aprendizaje dialógico en la universidad**

Es evidente que la universidad española transita en un modelo pedagógico anticuado (Flecha y Rotger, 2003-2004; Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010; Melgar y Flecha, 2005).

Así pues, Flecha y Rotger (2003-2004) sugieren emplear el aprendizaje dialógico y las nuevas tecnologías para acabar con la comunicación de la sociedad industrial de profesorado a alumnado, y lograr conversaciones didácticas híbridas entre alumnos, profesores y otras personas interesadas.

Conectar la universidad a la sociedad de conocimiento mediante la creación de una comunidad universitaria de aprendizaje, es la propuesta de Aguilera *et al.* (2010). Este propósito precisa de una profunda atención a las habilidades que se requieren para estar en consonancia con la sociedad actual.

Para Flecha, García y Melgar (2004) y Melgar y Flecha (2005) las universidades pertenecientes al EEES puedan alcanzar un carácter democrático si estas instituciones se vinculen con las prácticas dialógicas y con las diversas identidades étnicas tanto del profesorado como del alumnado.

En nuestro caso, proponemos que la docencia universitaria (más específicamente los planes de Grado de Maestro) conecte con las comunidades de aprendizaje para que los alumnos de Grado de Maestro se formen participando en los *Grupos interactivos*. Así, es posible corregir las viejas costumbres de la universidad. Los hábitos concretos a los que nos referimos son: transmisión de enseñanzas exclusivamente académicas e incorporación de esos conocimientos a la mente del alumnado, desde las palabras incuestionables del profesorado universitario. Flecha y Rotger (2003-2004) están de acuerdo con que estos hábitos siguen presentes en la institución universitaria.

Los *Grupos interactivos* tienen un potencial extraordinario para que los estudiantes del Grado de Maestro se formen desde la práctica. Pero, ¿qué aprende el voluntario-educador?

Aprende a ser coordinador del aprendizaje, atendiendo por completo a la formación humana y de eficiencia académica de sus alumnos. De este modo, el futuro docente se aleja de la enseñanza bancaria definida por Freire (2002) como el autismo del profesorado dedicado a transmitir información y a exigir la reproducción de la misma al alumnado.

La naturaleza de la coordinación requiere de compromisos verbales por parte del voluntario-educador. Estos dan forma a la madurez humana y de eficacia académica del alumnado.

### **3.1. COMPROMISOS VERBALES DEL VOLUNTARIO-EDUCADOR PARA LA TRANSFORMACIÓN HUMANA DEL ALUMNADO**

El lenguaje del educador exige más humanidad en el alumnado deteniendo el conflicto por aspiraciones contrarias, la rivalidad y la conducta no dialógica. Demostramos esta realidad con ejemplos recogidos durante la experiencia.

Nos responsabilizamos en dar estrategias verbales para rescatar la normalidad alterada por el conflicto que surgió entre el alumnado. El intento de un alumno de refugiarse en el trabajo individual sin contar con la participación del resto de compañeros fue el causante del conflicto:

“[...] Inmediatamente después de hacer esta afirmación *An* se apresura y coge el bolígrafo que hay en la mesa para rellenar las cuentas. *N* y *Di* se sienten desplazados y reclaman la posibilidad de participar: —No solo estás tú en la mesa —dice *Di*. —Es verdad, déjanos el bolígrafo a todos —dice *N*. Presiento que la posesión del bolígrafo va a ser un problema, por ello, les miro a los tres y propongo: —¿Qué os parece resolver el problema los tres juntos y luego os vais pasando el bolígrafo? El sistema de compartir el bolígrafo funciona, primero lo coge *Di*, luego *D* y finalmente *N*” (Observación participante: 1/2/2013).

Poner acento en la cooperación con la intención de detener la rivalidad que nació en los niños, fue otro cometido verbal del voluntario-educador:

“*An* que continúa teniendo un papel de cabecilla, me confiesa el deseo que anhela secretamente: —Luego, tú tienes que decir que hemos sido nosotros el mejor grupo para que nos den la estrella. —¿Qué estrella? —le pregunto. —Una que nos dan al final si hacemos bien las actividades —dice *An*. —Bueno eso depende de vuestro trabajo en equipo —le digo” (Observación participante: 1/2/2013).

Los niños se apropiaron de las responsabilidades del voluntariado en alguna ocasión. Este acto era bien acogido, exceptuando las ocasiones en las que apareció la conducta no dialógica:

“[...] El grupo 2 está formado por *E*, *V* y *J*. *E* sentado en el medio de los dos niños imita al coordinador de la mesa. Una emulación alejada de las obligaciones dialógicas. Primero les pone cuentas, después da órdenes para que las resuelvan individualmente. Una parodia que resulta cómica, no obstante hay que ayudarle a abandonar las intenciones de mando. —*E*

puedes incitarles a participar sin exigirles —digo yo. —Solo estoy proponiendo —dice *E*. —Intenta hacerlo sin decirles lo que tienen que hacer —añado” (Observación comunicativa: 15/3/2013).

### **3.2. COMPROMISOS VERBALES DEL VOLUNTARIO-EDUCADOR**

#### **PARA LA TRANSFORMACIÓN DE EFICACIA ACADÉMICA DEL ALUMNADO**

La importancia del lenguaje del voluntario-educador en el cambio de la efectividad académica del alumnado viene siendo: suscitar la reflexión individual y grupal, la participación equitativa, el trabajo en grupo, la comprensión de los enunciados, las respuestas detalladas y eliminar el acto de copia. Expondremos estos hechos, en los siguientes ejemplos recogidos durante la exploración:

El alumno se libró de su equivocación encontrándose con la reflexión personal. De ninguna manera el voluntario podía expresar el resultado correcto, su tarea era ocasionar la reflexión individual del alumnado:

“Al rato tengo la impresión de que *Cr* se está perdiendo un poco, además veo como está haciendo un ejercicio mal, así que le doy un consejo: —¿Por qué no lo vuelves a revisar? Inmediatamente *Cr* se detiene a solventar individualmente el fallo cometido” (Observación participante: 14/12/12).

La reflexión exigida también era grupal:

“—¿Árbol es a bosque como soldado a...? —pregunta *An* a *Cr*. —Castillo —contesta *Cr* subiendo los hombros en señal de duda. —¿Qué os hace pensar que es castillo? —les pregunto a todos. —Los soldados viven en un castillo —dice *Cr*. —¿Qué es un bosque? —pregunto. —Muchos árboles —contesta *An*. —¿Entonces? —les pregunto mientras muevo las manos para indicarles que tienen que decir la respuesta. —Soldados —dice *M*. —¿Qué son soldados? —pregunto. —Un ejército —contesta *An* muy alegre por llegar a la solución” (Observación comunicativa: 22/3/2013).

La implicación desigual fue incompatible con la naturaleza de los *Grupos*. El voluntario debía rescatar la participación adecuada con la palabra:

“Me doy cuenta de que *M* y *Ne* no tienen la intención de participar. Cada vez que *An* y *Cr* resuelven una tarea, solo asienten como que están de acuerdo con el resultado. —¿*M* y *Ne*, creéis que la cuenta está bien? —digo yo...” (Observación participante: 1/2/2013).

La rapidez del trabajo individual tentó a los estudiantes. Es por ello que el voluntario-educador intentó frenar esta vieja costumbre tomada de la escuela tradicional:

“Pronto, parece que todos tienen mucha prisa por acabar, incluso *E* dice: —Que cada uno haga un ejercicio y terminamos antes. Les miro un poco horrorizada y les digo: —¿A qué tanta prisa?, ¿desde cuándo hacer las tareas individualmente es cooperar? —Es lo mejor, además en otras mesas ya lo hemos hecho —dice *C*. —Me parece que lo mejor es que



todos participéis, no pasa nada si sois más lentos —digo yo” (Observación participante: 1/2/2013).

Dentro de nuestros deseos queríamos que los estudiantes comprendieran los enunciados de los ejercicios:

“Cada niño lee el enunciado del ejercicio en silencio. Espero a que levanten la cabeza de la hoja de tareas matemáticas para preguntarles: —¿Lo entendéis? Todos reconocen que no comprenden el ejercicio. Entonces *An* se agita y lee el enunciado muy deprisa. El ritmo de lectura es demasiado veloz para comprender lo que pide la actividad. Para que todos lo interpreten correctamente comienzo a pregunta: —¿Qué es lo primero que pide el enunciado? —Que hagamos operaciones con cuatro cuatros —dice *Cr*. —¿Y la segunda parte? —les pregunto. —Que podemos hacer todas las operaciones que conozcamos para que de 0 a 100 —dice *Cr*. —¿Y qué más? —pregunto. —0 y 100 inclusive —dice *J*. —Pero no sé lo que significa inclusive ¿es inglés? —No, significa incluido —digo yo” (Observación comunicativa: 15/3/2013).

Los alumnos que enseñaban saberes académicos tenían que desarrollar una aprehensión por la precisión de las respuestas. Ajustar la respuesta del alumnado a la unidad del conocimiento de manera detallada fue una demanda verbal del voluntariado:

“*V* empieza a preguntar a *C*: —¿Qué es una palabra compuesta? —Sacapuntas —dice *C*. Entonces decido animar a *C* para que dé una respuesta más precisa: —¿Qué te parece intentar aclarárselo con más detalle? *C* se incorpora un poco de la silla y le explica a *V*: —Es una palabra con varias palabras juntas” (Observación comunicativa: 8/3/2013).

El voluntario trataba de cancelar la copia de los resultados entre escolares, porque era una barrera para compartir conocimientos académicos dialógicamente:

“Una de las veces observo que *N* dice a *C*: —Dime la respuesta de este ejercicio (gesto señalando a la cuenta matemática)”. Al ver esta conducta, decido intervenir para que intenten reflexionar con la ayuda de los compañeros. Además, también es importante que compartan conocimientos: —¿No crees que es mejor que la digas a *N*, porque has llegado a ese resultado?” (Observación participante: 14/12/12).

La coordinación en los *Grupos interactivos* permite dos tipos de formación en los estudiantes de Grado de Maestro: formación didáctica: del compromiso con la exposición de contenidos exclusivamente académicos a un educador-coordinador que alfabetiza al alumnado en la dimensión humana y académica. La ayuda académica no significa enseñanza de contenidos instrumentales, sino más bien herramientas para la solución de los problemas eficientemente. Por ejemplo: reflexión grupal, y formación personal: del educador que siente fervor por los alumnos que reproducen sus palabras, al educador solidario con sus estudiantes. Con solidaridad nos referimos a las transformaciones sociales y de eficiencia académica que modela el educador en su alumnado.

## 4. Conclusiones

Ofrecer conocimientos instrumentales para que sean repetidos memorísticamente por el alumnado no es el desafío que tienen que afrontar los estudiantes de Grado de Maestro en la actual sociedad de la información. Sus verdaderos cometidos en el nuevo milenio son abandonar su discurso narcisista y no olvidar a los escolares con los que conviven. Para ello, necesita coordinar los aprendizajes de sus alumnos y alumnas mediante el lenguaje, un lenguaje destinado a proclamar fines, entre los cuales, se encuentran la defensa de las conductas de colaboración, ayuda y comunicación entre los escolares.

En este sentido, los futuros profesores y profesoras deben aprovechar la posibilidad que les brinda las comunidades de aprendizaje de convertirse en voluntarios de los *Grupos interactivos*. En ellas conocerán esta práctica democrática (entre muchas otras) y comenzaran con su formación didáctica y personal.

## Referencias

- ADELL, M.<sup>a</sup> J.; HERRERO, C., Y SILES, B. (2004): “El aprendizaje dialógico en los Grupos interactivos”, *An On-line Journal for Teacher Research*, 7(1) (en línea) <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/30/35> (consulta 29 abril 2013).
- AGUILERA, A. Y OTROS (2010): “El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1): 45-56.
- AUBERT, A. Y OTROS (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A. Y OTROS (2010): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- AUBERT, A. Y GARCÍA. C. (2001): “Interactividad en el aula”, *Cuadernos de pedagogía*, 301, 20-24.
- CHOMSKY, N. (1996): *Nuestro conocimiento del lenguaje humano: perspectivas actuales con un desarrollo introductorio del Programa Minimalista*. Trabajo presentado en la Conferencia Dictada en la Universidad de Concepción, Chile.
- CHOMSKY, N. (2004): *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.
- CHOMSKY, N. (2005): *Problemas actuales en teoría lingüística: temas teóricos de gramática generativa*. México: Siglo XXI.
- CREA (coord.) (2006): *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education: presentation* (en línea) <http://www.ub.edu/includ-ed/docs/ProjectPresentation.pdf> (consulta 29 abril 2013).
- CREA (coord.) (2008): *Effective educational practices at a Preprimary Educational level. Project 2: european effective educational practices: how is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?* (en línea) <http://www.ub.edu/includ-ed/docs/monographs/Pre->

primary\_mono.pdf (consulta 25 abril 2013)

CREA (coord.) (2008a): *Effective educational practices at a Primary Educational level. Project 2: European effective educational practices: how is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?* (en línea) [http://www.ub.edu/included/docs/monographs/Primary\\_mono.pdf](http://www.ub.edu/included/docs/monographs/Primary_mono.pdf) (consulta 25 abril 2013).

DUQUE, E. Y PRIETO, O. (2009): “El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3): 7-30.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M., Y VALLS, R. (2006): *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Grao.

FLECHA, R. (2001): Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94: 79-103.

FLECHA, R. (2011): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R.; GARCÍA, C., Y MELGAR, P. (2004): “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3): 81-89.

FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2004): “El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios”, *Nómadas*, 21: 40-52.

FLECHA, R. Y ROTGER, J. M.<sup>a</sup> (2003-2004): “Innovación, democratización y mejora de la docencia universitaria en el marco de la sociedad de la información”, *Contextos Educativos*, 6-7: 159-166.

FLECHA, R.; VARGAS, J., Y DAVILA, A. (2004): “Metodología Comunicativa Crítica en la investigación en Ciencias Sociales: la investigación Workaló”, *Lan Harremanak*, 11: 21-33.

FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2002): *Pedagogía de la esperanza: un recuento con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M., Y FLECHA, R. (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.

GUNDERMANN, H. (2004): “El método de los Estudios de Caso”, en M.<sup>a</sup> L. TARRES (coord.), *Observar, escuchar, comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, p. 251-288.

LOSADA, J. L. Y LÓPEZ, R. (2003): *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.

MELGAR, P. Y FLECHA, R. (2005): *Estructura de títulos con recursos o elitismo competitivo*. *Escuela Hoy*, 67: 12-13.

MELLO, R. R. (2011): “Comunidades de Aprendizaje: democratización de los centros educativos”, *Tendencias Pedagógicas*, 17: 3-18.

ODINA, M.; BUITAGO, M., Y ALCALDE, A. I. (2006): “Los Grupos interactivos”, en F. LÓPEZ

- (dir.), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó, p. 97-102.
- OLIVER, E. Y GATT, S. (2010): “De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en Grupos interactivos”, *Signos*, 43 (2): 279-294.
- PEINADOR, M. (19 de septiembre de 2012): “CEIP ‘La Pradera’, el colegio del futuro”, *El Adelantado de Segovia*. (en línea) <http://www.eladelantado.com/opinionAmplia/5035/colaboracion> (consulta 25 abril 2013).
- PÍRIZ, R. M.<sup>a</sup> (2011): “Una experiencia de Grupos interactivos en un Centro de Secundaria”, *Tendencias pedagógicas*, 17: 51-64.
- STAKE, R. E. (2007): *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (2010): *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- VALLS, R. (2005): “Los educadores y las educadoras sociales en las Comunidades de Aprendizaje”, *Revista de Educación Social*, 4 (en línea) <http://www.eduso.net/res/?b=7;c=53;n=145> (consulta 29 abril 2013).
- VALLS, R. Y MUNTÉ, A. (2010): “Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1): 11-15.
- VALLS, R.; SOLER, M., Y FLECHA, R. (2008): “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46:, 71-87.
- WAGNER, R. K. (1986): “The search for intraterrestrial intelligence”, en R. J. STERNBERG Y R. K. WAGNER (eds.), *Practical Intelligence: natura and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 361-378.
- YIN, R. K. (2003): *Case Study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# La relación pedagógica en la universidad y el aprendizaje acompañado

Franciele Corti, [fcorti@ub.edu](mailto:fcorti@ub.edu)

Marina del Amor

Sandra Armiño

Lorena Deu

Helena Gómez

*Universitat de Barcelona*

## RESUMEN

Este trabajo analiza el papel protagonista del alumnado. La experiencia que presentaremos tuvo lugar en la asignatura *Investigación e innovación en la práctica educativa* (cuarto curso del Grado de Maestro). Y aunque sea impartida en último curso, es la primera asignatura del Grado que promueve un acercamiento a la investigación educativa y a la innovación. El texto se articula en torno a cinco voces, una profesora y cuatro alumnas, que compartieron la experiencia vivida en la asignatura. Se presentarán relatos narrativos en cuanto a la experiencia vivida en la asignatura.

## ABSTRACT

This paper analyzes the role of students. The present experience took place in a Research and Innovation in Educational Practice course (fourth year – Teacher Bachelor). And although it is given in last year, is the first course of the degree that promotes an approach to educational research and innovation. The text is structured around five voices, a teacher and four students, who shared the experience in the subject. Narrative accounts will be presented in terms of the experience in the subject.

**Palabras clave:** aprendizaje acompañado, trabajo colaborativo, teoría/práctica, acción/reflexión.

## Introducción

Uno de los principales retos que plantea el EEES en las aulas universitarias es el cambio de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje donde los protagonistas, alumnado y

profesorado, adoptan nuevos roles. El alumnado como agente activo y protagonista de su propio aprendizaje y el profesorado como guía y orientador de su trabajo, que ha sido definido por algunos autores como un nuevo paradigma de docencia y aprendizaje (De Miguel, 2006; Goñi, 2005 y Mora, 2004). En este marco, el diseño curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los entornos de aprendizaje deberían orientarse hacia una nueva perspectiva de entendimiento de lo que debe ser la clase universitaria.

Siguiendo las directrices de la Orden ECI/3859/2007, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecieron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro de educación primaria, se planificó el actual plan de estudios del Grado de Maestro de Educación primaria de la Universitat de Barcelona. El itinerario curricular está compuesto por 240 créditos, divididos en cinco grandes bloques según el tipo de formación: formación básica (60 créditos), formación obligatoria (102 créditos), formación optativa según las menciones (27 créditos), prácticum (45 créditos) y trabajo fin de grado (6 créditos).

La experiencia que presentaremos tuvo lugar en la asignatura obligatoria *Investigación e innovación en la práctica educativa* (cuarto curso) durante el primer cuatrimestre de 2012-13. Y aunque sea impartida en último curso, es la primera asignatura del grado que promueve un acercamiento a la investigación educativa y a la innovación.

El texto se articula en torno a cinco voces, una profesora y cuatro alumnas, que compartieron la experiencia vivida en la asignatura. En los siguientes apartados de este artículo se explicará la metodología utilizada en la asignatura y se presentarán relatos narrativos en cuanto a la experiencia vivida en la asignatura.

## **1. Métodos y metodología**

La experiencia educativa que se presenta tuvo lugar en la asignatura *Investigación e innovación en la práctica educativa*, que tiene como característica el acercamiento a la investigación con un rasgo práctico, teniendo por finalidad la innovación educativa.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje de la asignatura se puede destacar:

- Reflexionar sobre el rol del maestro investigador como un profesional crítico y reflexivo.
- Conocer los principios de la investigación educativa y las principales fuentes documentales donde encontrar las aportaciones de la investigación educativa a la educación primaria.
- Analizar y valorar los enfoques y los métodos que se utilizan para investigar los fenómenos educativos.

- Conocer las técnicas y estrategias principales para recoger y analizar la información para hacer investigación en el aula.
- Identificar las diferencias entre investigación sobre la escuela y la innovación en la escuela.

El plan docente de la asignatura contempla la creación de un proyecto de innovación por parte del alumnado en pequeños grupos (de 4 a 6 alumnos). Lo que era en un primer momento un requisito de la evaluación, que podría ser realizado fuera de la clase, debido a la opción metodológica realizada por la profesora de la asignatura se convirtió en el eje conductor de las clases presenciales. Con el desarrollo de la asignatura, el contenido teórico se ha ido adaptando y encajando con el trabajo en los pequeños grupos, con temáticas variadas de acuerdo con los intereses de cada uno.

Las clases, que eran básicamente teóricas en un primer momento, poco a poco se convirtieron en espacios de trabajo, donde el rol del profesor era más bien de guía en el desarrollo de los conocimientos por parte de los mismos alumnos, un acompañante. El temario de la asignatura incluía una perspectiva teórica de la investigación y la innovación y ejemplos de buenas prácticas que se están llevando a cabo actualmente en todo el conjunto del país.

Aparte de la creación de un proyecto de innovación contextualizado a una realidad concreta, que a final de curso sería presentado a los compañeros de clase, se ha pedido a los alumnos que hicieran una reflexión sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura, con formato de presentación libre. Con lo que se generaban tres productos del trabajo colaborativo: *a)* un proyecto de innovación formal en formato papel, *b)* una presentación a los compañeros en formato de presentación libre pero con límite de tiempo de quince minutos y *c)* una reflexión acerca del aprendizaje en la asignatura con formato de presentación libre.

Las temáticas de los trabajos presentados fueron muy variadas y casi siempre estaban relacionadas con las menciones de los miembros del grupo. Algunos ejemplos de temáticas desarrolladas han sido: *a)* una innovación en la forma de enseñar Historia en el municipio de Vilanova i la Geltrú, con base en el método científico y análisis de fuentes primarias y secundarias; *b)* un proyecto de relajación a la vuelta del patio con alumnos del primer ciclo de primaria, relacionado con las áreas de Música y Educación física; y *c)* un proyecto interdisciplinar que buscaba un estilo de vida más saludable.

Las tomas de decisiones en el proyecto, desde la elección del tema a la metodología elegida, generaron mucho debate, y el ritmo de trabajo y reflexión era marcado por las dinámicas internas de cada uno de los grupos. La posibilidad de realizar el trabajo con un margen de tiempo relativamente largo dio hincapié a que los equipos se organizaran en el tiempo de acuerdo con sus ritmos propios.

La metodología de clase se ha adaptado a lo largo del desarrollo de la asignatura, para que esta fuera más coherente con el objetivo final de aprendizaje. En un primer momento las clases

presenciales fueron bastante teóricas, con una intensidad dialógica, pero no muy efectiva, teniendo en cuenta que el grupo-clase contaba con una ratio de 60 alumnos. Al cabo de algunas clases y haciendo un ejercicio de autoanálisis y reflexión, la docente de la asignatura tomó una decisión de cambio metodológico, adoptando el trabajo colaborativo en pequeños grupos como el eje transversal que guiaría la asignatura. A partir de entonces se empezaron a ver en clase ejemplos de innovaciones que podrían servir como inspiración a los trabajos grupales para luego utilizar el aula como local de encuentro y aprendizaje con los demás, por medio de la creación de un proyecto de innovación compartido. La docente tutorizaba cada uno de los grupos en el desarrollo de sus proyectos, en un proceso de acompañamiento continuo. Con lo que la metodología de clase se convirtió en una articulación entre los contenidos teóricos con el trabajo práctico, relacionando teoría y práctica, acción y reflexión. Fue observando la dinámica de clase y las características del grupo –muy participativo y cuestionador– que la docente ha hecho una opción metodológica que ha resultado en buenas ideas y un potente trabajo colaborativo entre pares.

A continuación presentaremos un diálogo entre el relato de la profesora y de cuatro alumnas sobre la experiencia vivida.

## 2. Resultados

[Profesora] Al empezar la docencia en esta asignatura, como profesora novel, no sabía muy bien qué me reservaba esta experiencia docente. He estudiado previamente y con dedicación todo el temario de la asignatura y busqué preparar un soporte visual a las clases que fuera dinámico. Para ello, utilicé la herramienta *Prezi* en la presentación del contenido teórico<sup>22</sup>.

[Alumnas] Antes de cursar la asignatura, las expectativas respecto a esta no eran muy elevadas, ya que durante los tres años anteriores habíamos cursado asignaturas poco funcionales y desvinculadas de la realidad educativa actual. Recordamos que, en un primer momento, consultamos el plan docente de la asignatura para situarnos e informarnos sobre el contenido. La primera impresión fue bastante confusa, ya que nos sorprendió el hecho de tener que desarrollar un proyecto de innovación, pues nunca antes se nos había pedido nada más allá de unidades didácticas. Además, el marco teórico parecía ser denso y bastante extenso, lo que reforzaba nuestra idea de clases desvinculadas de la realidad educativa a la que pronto nos tendríamos que enfrentar.

[Profesora] Al cabo de dos semanas me di cuenta de que el planteamiento de clase que yo había idealizado previamente no era el más adecuado. Mi idea era la de que los alumnos participaran y que fuéramos revisando el temario de una forma dialógica, y de hecho los

---

<sup>22</sup> Presentaciones disponibles en:

<http://prezi.com/vudrksiku9tc/la-innovacion-educativa/?kw=view-vudrksiku9tc;rc=ref-16317790> (acceso online en 01/06/2013).

<http://prezi.com/g-2suomb7vwn/documentar-y-evaluar-las-experiencias-de-innovacion/?kw=view-g-2suomb7vwn;rc=ref-16317790> (acceso online en 01/06/2013).



alumnos eran muy participativos y críticos, pero en una clase con sesenta alumnos la tarea no era fácil ni satisfactoria. Aunque muchos participaran, no todos los alumnos se enteraban de las discusiones. Aparte de que el espacio del aula no permitían que nos organizáramos en círculos ni una suficiente movilidad del profesor. Al fin y al cabo yo salía de clase exhausta y con una impresión de que ella no había sido lo más productiva. Mi sensación era que no estaba aprovechando como debía el espacio y el tiempo de clase como un lugar de encuentro.

*[Alumnas]* Durante el primer día de clase se expusieron los objetivos y los contenidos de la asignatura, tal y como el plan docente reflejaba. Las primeras sensaciones, por lo tanto, fueron más bien negativas, pues parecía que nos esperaba una asignatura densa y dura de llevar a cabo. En cambio, durante las siguientes clases esa idea inicial fue cambiando. Pudimos comprobar cómo la parte teórica estaba muy vinculada al proyecto de innovación, que cada vez era más atractivo: la teoría ofrecía herramientas e ideas útiles para llevarlo a cabo de manera adecuada. Y es que cuando la elaboración de un trabajo va acompañada de las pautas y los recursos necesarios para llevarlo a cabo, creemos que se convierte en una tarea motivadora y, habitualmente, con resultados más positivos.

*[Profesora]* Fue cuando me decidí por un cambio metodológico de clase: el trabajo colaborativo en los grupos para el desarrollo del proyecto de innovación pasaría a ser el norte de la asignatura. La clase a partir de entonces estaría compuesta por un momento inicial teórico (30-40 min), donde se presentarían pautas comunes para la elaboración de los proyectos de innovación, temas relevantes respecto a la investigación aplicada a la innovación y ejemplos de innovaciones que se estuvieran llevando a cabo actualmente en aulas de primaria; y un segundo momento (50-60 min) de trabajo en los grupos con un acompañamiento de cerca por mi parte de todo el proceso de creación.

*[Alumnas]* Esa es la razón por la cual afrontamos el trabajo con ganas e ilusión, poniendo nuestro mayor empeño en hacer de él un buen proyecto de innovación. Sabíamos lo que teníamos que hacer, las pautas estaban claras y teníamos un marco teórico detrás que reforzaba esa elaboración. Además, el hecho de mostrar otros proyectos parecidos durante las clases, aún ofrecía más apoyo a nuestro trabajo. Y es que cabe destacar que, en varias ocasiones, la maestra combinó la teoría con ejemplos de otros proyectos de innovación, lo que nos sirvió de mucha ayuda. Nos gustaría destacar que la exposición del contenido teórico se combinó con recursos visuales y métodos de enseñanza también innovadores, como por ejemplo la herramienta *Prezi*, lo que hace que el contenido sea más atractivo de cara a los estudiantes y nos anima a probar nuevos recursos que ofrece Internet para nuestras exposiciones. Pero el trabajo básico que marcó la asignatura fue realmente el proyecto de innovación. Así pues, cuando la profesora nos comunicó la tarea nuestro sentimiento fue un poco contradictorio; teníamos ganas de aprender ya que nos habíamos concienciado de la importancia de innovar en las escuelas pero, por otro

lado, nos sentíamos un poco perdidas ya que era la primera vez que nos instruían acerca de cómo realizar un proyecto de esta índole.

Con base en una extensa revisión respecto al trabajo en grupos colaborativos Echeita (2012) cita cinco condiciones básicas en las que se sustenta un buen trabajo colaborativo:

- Interdependencia positiva entre los participantes.
- Responsabilidad personal y rendimiento individual.
- Interacción promotora o interacción directa.
- Habilidades sociales.
- Evaluación periódica.

[*Alumnas*] Tuvimos libertad en cuanto a escoger los miembros que formaríamos el grupo; pero es destacable el hecho de que no todas nos conocíamos y que nunca antes habíamos trabajado las cuatro juntas. A pesar de esto, tuvimos suerte pues el engranaje que supone el trabajo colaborativo funcionó muy bien desde el primer momento. El grupo se formó porque éramos dos parejas y teníamos que ser cuatro; como estábamos sentadas cerca decidimos empezar esta aventura juntas.

Diversos expertos sobre el tema de los grupos de trabajo colaborativos coinciden en el número de miembros que se considera ideal: cuatro. Según Echeita (2012), en las estructuras colaborativas la clave numérica es 2x2. Duran y Vidal (2004) defienden que una pareja ya puede generar una interdependencia positiva y llevar al aprendizaje: juntando dos parejas se tiene un grupo donde es factible que las relaciones sean fluidas y enriquecedoras.

[*Alumnas*] Después de formar el grupo, llegó el momento de decidir sobre qué haríamos el proyecto; al principio no sabíamos cómo enfocar el tema o qué era lo que nos interesaba investigar. Por eso, contamos con la ayuda de una maestra y madre de una de nosotras que nos sugirió desarrollar un trabajo para fomentar la cohesión de una aula de primaria. A partir de aquí, todas estuvimos de acuerdo y empezamos a plantear qué problemáticas concretas requerirían de un proyecto como *Coneguem-nos* (Conozcámonos), que se presenta más adelante. Cabe decir que todas estábamos muy motivadas para aprender conjuntamente; usamos diferentes plataformas como *Facebook* y *Dropbox* para trabajar desde allí y nos dividimos el trabajo en distintas partes. Cada vez que avanzábamos con nuestra parte, luego lo poníamos en común y se habría un proceso de discusión y debate en el que las demás juzgaban el trabajo proponiendo mejoras en caso de ser necesario.

Una de las claves del trabajo colaborativo es la interdependencia positiva entre los participantes, o sea, que haya una percepción de que todos los miembros del grupo están vinculados entre sí y que ninguno puede tener éxito solo. La idea es que el aprendizaje eficaz de mis compañeros de grupo implica también en mi aprendizaje.

También según Echeita (2012: 29-30):

“El trabajo cooperativo se apoya en una interacción directa, ‘cara a cara’, en la que cada alumno se vea en la necesidad de relacionarse, interactuar, sostener y promover en algún modo los esfuerzos de aprendizaje de los otros. No solo se reúnen para compartir información y opiniones, sino que producen trabajos a través del esfuerzo y los aportes conjuntos, basándose en el compromiso y el afecto por el otro.”

[*Alumnas*] Cabe comentar que nos juntamos un grupo de chicas bastante organizado y prueba de ello es el hecho de que nos poníamos plazos de entrega (de cada una de las partes del trabajo) que nunca dejamos de cumplir. Esto no significa que siempre estuviéramos de acuerdo en todo; pues discutimos sobre qué tipo de actividades incluir en el proyecto o que instrumentos usar para valorar su utilidad (entrevista, cuestionario, etc.). A pesar de ello, no hubo problemas de querer imponer cada una su propia idea sino que todas cedíamos si los argumentos de las demás eran válidos. Por lo tanto, no hubo “lucha de egos”, elemento que creemos muy perjudicial para el trabajo en grupo.

Existen habilidades sociales para cooperar que contribuyen para el éxito de un trabajo colaborativo y que, en proporción inversa, sin ellas, el trabajo puede ser bastante difícil. Son necesarias para la toma de decisiones, generar confianza, resolver conflictos, mantenerse en la tarea, organizarse, etc.

[*Alumnas*] La división del trabajo se hizo en base a las cualidades personales de cada una de nosotras; por ejemplo, Sandra está muy interesada en las TIC y fue ella quien creó la actividad del blog. Lorena es muy creativa y propuso algunas de las ideas de cómo evaluar el proyecto. Helena es muy hábil usando el programa Word y se encargó del formato del trabajo y a Marina se le dan bien las lenguas y se encargó de la redacción del trabajo. En definitiva, cada una aportó sus cualidades para crear un proyecto de innovación que sirviera para mejorar una situación inicial problemática.

La responsabilidad y el rendimiento individual es otra clave del trabajo colaborativo: cada uno debe tener un rol dentro del grupo y ser responsable por una parte del trabajo. El resultado del trabajo en un grupo colaborativo es un producto colectivo, pero que tiene que ver también con un aprendizaje y una mejora en el rendimiento de cada uno de los miembros del grupo.

[*Alumnas*] Nos fue muy bien el hecho de que la profesora dedicara parte de muchas clases al proyecto; así pues, teníamos tiempo para trabajar juntas personalmente y ella iba pasando por los diferentes grupos para resolver dudas, sugerir mejoras o reflexionar sobre cómo plantear algunas de las cuestiones que la investigación debía incluir. Precisamente esas tutorías *in situ* nos permitieron profundizar mucho en nuestro proyecto.

Planificar, mediar y organizar una clase que tenga como base el trabajo colaborativo no es fácil. Dificultades de diferentes naturalezas como en las dinámicas internas de cada uno de los grupos, la gestión global del proceso, el tiempo de dedicación y atención del docente a cada uno

de los grupos pueden ser algunos factores que dificulten el desarrollo de una clase basada en el trabajo colaborativo. Pero muchas veces también son los alumnos que están mediando y facilitando el proceso de aprendizaje de sus compañeros, que trae muchos beneficios. El rol del profesor en estos entornos consiste en crear condiciones para que los alumnos aprendan de forma cada vez más autónoma y con la ayuda de los compañeros.

Por ello, según Echeita (2012), es imprescindible una evaluación regular de carácter formativo que implique a profesor y alumnos, y que permita conocer fortalezas y debilidades, avances o retrocesos en el proceso, para tomar medidas de mejora.

Es lo que compone básicamente el aprendizaje acompañado de los alumnos por el profesor: hay un trabajo colaborativo por parte del grupo de alumnos pero también hay un acompañamiento, una dedicación, una atención por parte del profesor que ayuda a que el aprendizaje sea consistente y significativo.

*[Alumnas]* El hecho de hacer tutorías aparte, además de las que ya nos ofrecía la profesora en horas de clase, hizo que nuestro trabajo pudiera ser más rico. También el hecho de compartir los trabajos de toda la clase y la cantidad de ejemplos prácticos que se nos ofrecieron nos han aportado ideas para tener un sustento teórico y práctico para futuras innovaciones. El proceso de creación del trabajo fue rápido pero intenso; es decir, quisimos ser las primeras en exponerlo porque nos sentíamos seguras y veíamos que nuestro trabajo avanzaba rápido gracias a nuestra motivación por el tema y a las ganas que nos transmitió la profesora. Es por este motivo que nos gustaría subrayar la importancia en la actitud del profesor ya que nuestra motivación se acrecentó por la ilusión que ponía ella cuando nos enseñaba cómo llevar a cabo un proyecto de innovación.

*[Profesora]* Aunque en un primer momento no sabía que esperarme de la experiencia docente en esta asignatura, a lo largo del curso, por el acompañamiento de los grupos de trabajo, me he ido haciendo una idea del resultado final que alcanzaríamos entre todos. De todas formas, la calidad de las discusiones argumentativas con los grupos respecto a aspectos de la elaboración de los proyectos, la creatividad y la profundidad de las reflexiones grupales me han sorprendido positivamente.

Sobre los resultados se puede destacar:

- La dinámica de argumentación interna en los equipos de trabajo.
- La madurez en las tomas de decisiones compartidas.
- La creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas de contextos reales.
- La preocupación de los alumnos en hacer públicas sus ideas, configurando así su compromiso social como maestros.

*[Profesora]* En clase se ha discutido en diversas oportunidades sobre el fenómeno educativo de que la competencia es desaprovechada y la incompetencia es ignorada (Fullan y

Hargreaves, 1999) y sobre el hecho de que en educación muchas veces las buenas ideas se quedan en las clases a puertas cerradas (Libedinsky, 2001). Uno de los resultados del trabajo es que muchos de los proyectos de innovación presentados por los alumnos están disponibles para consulta en Internet en blogs que ellos mismos han creado. La idea de “abrir las puertas de la clase” –o mejor, las ventanas– a través de Internet para que se den a conocer las innovaciones se ha aplicado ya con sus proyectos, lo que es una pista del potencial de estos futuros maestros en el ejercicio de su profesión.

[Alumnas] La asignatura de *Investigación e innovación en la práctica educativa* nos sorprendió gratamente: nos aportó herramientas y recursos útiles, tanto teóricos como prácticos, que nos servirán para afrontar futuras adversidades educativas, como docentes, de manera innovadora y efectiva.

### **3. *Coneguem-nos*: breve resumen del proyecto de innovación**

El proyecto *Coneguem-nos* (Conozcámonos) nace en un contexto educativo imaginario pero no por ello lejano y perfectamente ajustable a muchas realidades escolares actuales. Como futuras maestras, pensamos que uno de los retos que tenemos que superar y llevar a cabo con nuestros alumnos consiste en ser capaces de ajustar las programaciones que conforman el currículo a las necesidades que demande el aula. Por este motivo, somos conscientes de la importancia de que el maestro sea un agente innovador capaz de realizar proyectos que comporten cambios y mejores en la clase y en el grupo. Así nace *Coneguem-nos*: de la necesidad de crear un clima de trabajo y un ambiente idóneo que favorezca un aprendizaje más efectivo y capaz de transformar el aula en un espacio donde haya cabida a los vínculos afectivos y sociales entre alumnos, sin olvidar, y siendo esta la herramienta principal utilizada en el desarrollo del proyecto, la cooperación y participación de las familias en el aula. El acercamiento de diferentes realidades, el conocimiento y las experiencias aportados por padres y familiares favorecen, durante la puesta en práctica de *Coneguem-nos*, la creación de dicho clima y la obtención de mejoras en el aula y en los alumnos.

Una de las herramientas innovadoras que introducimos en nuestra hipotética realidad escolar consistía en la creación de un blog virtual donde tanto el maestro como los padres y alumnos pudieran aportar información y opinar sobre las diferentes actividades. El blog, que puede consultarse en el enlace <http://projecteconeguemnos.blogspot.com.es/>, nos enseña una simulación de actuación y de interacción maestro/alumno. Además, contiene un apartado donde se describe el proyecto y su finalidad para que los visitantes puedan conocerlo y opinar sobre la práctica<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> El vídeo que creamos como reflexión del proceso de aprendizaje en la asignatura está disponible en <https://www.dropbox.com/s/7wg6e3x8kca4gqo/%20Coneguem-nos.m4v> (acceso online en 01/06/2013).

## 4. Conclusiones

Nosotras –profesora y alumnas autoras de este escrito– consideramos que muchas veces se invierte demasiado tiempo en clases magistrales en las que se transmite información teórica unidireccional, del profesor al alumno. Pero creemos que el aprendizaje hay que experimentarlo, que el alumno debe buscarlo por uno mismo en sintonía con el profesor como guía.

Como alumnas, hemos logrado un aprendizaje profundo de la asignatura porque hemos podido reflexionar e investigar nosotras mismas, trabajando en grupo de forma que cada una aprendía de las demás y aportaba sus cualidades. Las aportaciones individuales al grupo y al trabajo, de nuestras mejores capacidades, potenció favorablemente la riqueza y calidad del trabajo presentado, y nos dio la oportunidad de aprender de manera colaborativa y cooperativa. De otro modo, aplicando otras metodologías más tradicionales, creemos que habría ido en detrimento de la creatividad y la profundidad en el aprendizaje.

Por otro lado, referente a aspectos de la organización de la asignatura, estructura y presentación de los contenidos, la combinación entre teoría y ejemplos prácticos de realidades actuales nos permitió seguir las clases aumentando las expectativas y la motivación. Creemos que la presentación práctica y teórica de los contenidos a través de ejemplos de realidades próximas y cercanas a nuestra profesión es donde reside el éxito y la clave que nos ayudó a asentar los conocimientos presentados. Asimismo, con los ejemplos como guía y con el apoyo y orientaciones recibidas a través de las explicaciones y tutorías en horario de clase, creemos que han sido y son la clave para poder conseguir un aprendizaje funcional y duradero, un mejor seguimiento y una mayor profundización, consiguiendo así unos resultados por encima de los esperados.

Al finalizar la experiencia en la asignatura y haciendo un análisis de lo aprendido se puede decir que el punto de equilibrio en la metodología es la clave para un buen desarrollo del aprendizaje: las clases tienen que contemplar la teoría y la práctica. Como profesora, creo que esperar que los trabajos extra-clase se realicen aplicando el “conocimiento académico” expuesto es la forma más eficiente de desperdiciar la creatividad y el potencial de aprendizaje acompañado de los alumnos. La relación pedagógica que se establece en clase, con la orientación del profesor y con base en el trabajo colaborativo, genera un conocimiento singular, que no podría surgir solo de la teoría, ni de la realización desacompañada del trabajo práctico. Hay que creer en la capacidad de reflexión y de trabajo de los alumnos, y hay que acompañarles en el proceso. Así, el aprendizaje surge de la relación pedagógica, de los vínculos entre las personas que configuran esa relación, del querer ser y del querer aprender en la relación.

## Referencias

DE MIGUEL DÍAZ, M. (dir.) (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.

DURAN, D. Y VIDAL, V. (2003): *Tutoría entre iguales. De la tutoría a la práctica*. Barcelona: Graò.

ECHETA, G. (2012): “El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar”, en J. C. TORREGO Y A. NEGRO (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial, p. 21-73.

FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

GOÑI, J. M. (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro.

LIBEDISNKI, M. (2001): *La innovación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

MORA, J. G. (2004): “Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. Coneixement i Societat”, *Revista d'Universitats, Recerca i societat de la Informació*, 6: 74-93.

# La utilización de rincones de trabajo en el ámbito universitario como alternativa a la clase magistral

Fuencisla Vicente Rodado, [Fuencisla.Vicente@dce.uva.es](mailto:Fuencisla.Vicente@dce.uva.es)

M.<sup>a</sup> Antonia López Luengo, [mlopez@dce.uva.es](mailto:mlopez@dce.uva.es)

Cristina Vallés Rapp, [cvalles@dce.uva.es](mailto:cvalles@dce.uva.es)

*Universidad de Valladolid*

## RESUMEN

Se plantea una experiencia de innovación para la formación inicial de docentes en el ámbito universitario mediante la utilización de rincones de trabajo que confieren autonomía a los estudiantes, al tiempo que permiten al docente centrar más la atención en aquel rincón que requiera de más ayuda y asesoramiento. Surgen con el ánimo de cambiar, al menos en parte, esta actitud de desánimo en los alumnos, como intento de una mejor gestión del grupo de trabajo y además con la idea de que ellos experimenten por sí mismos una estrategia metodológica posible de reproducir con sus futuros alumnos de primaria.

## ABSTRACT

We propose an innovative approach to initial teacher training at the university level using “learning corners” that give students autonomy, while allowing the teacher to focus more attention on that corner that requires more help and advice. Arise in the spirit of change, at least in part, this attitude of discouragement in students, in an attempt to better management of the working group and also with the idea that they themselves experience possible methodological strategy to play with their future elementary students.

**Palabras clave:** rincones de trabajo, experiencia, Grado de Maestro en Educación primaria, mineralogía, petrología.

## 1. Descripción de la experiencia

Conseguir el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias en los universitarios requiere un imprescindible contacto con la práctica y la implicación de estudiantes y profesores. Ello precisa de un clima de aula estimulante, respeto, buenas relaciones, alto grado de trabajo colaborativo, significación de las actividades, objetivos razonables y compartidos y de evaluación constante (Blanco, 2007). El trabajo por rincones ha probado su efectividad durante



años en la formación en edades tempranas (Fernández *et al.*, 2009), pero carece de tradición y popularidad en niveles superiores.

En la etapa de educación infantil, la organización del aula por rincones de trabajo es una práctica bastante común. Según Fernández *et al.* (2009) “Los rincones son unos espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diversas actividades de aprendizaje”. Si como dice Fernández (2009) “el trabajo por rincones potencia la necesidad y los deseos de aprender de los niños, y de adquirir conocimientos nuevos. Desarrolla el ansia de investigar y favorece la utilización de distintas técnicas y estrategias de aprendizaje cuando hay que dar respuesta a un problema”, ¿por qué no intentar alcanzar estos objetivos también con un alumnado universitario, a menudo cansado y desmotivado de sesiones expositivas magistrales en las que él no se siente protagonista?

Esta cuestión puede responderse a partir del actual escenario planteado por la Convergencia hacia el EEES donde es el alumno el que ocupa el centro del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta los cambios metodológicos que aquella conlleva, los documentos oficiales (Corcuera y Pagani, 2002; González y Wagenaar, 2003) han reflejado la necesidad de una docencia centrada en el aprendizaje de los alumnos, en lugar de centrar el eje de la enseñanza en la tarea del profesor (De Miguel, 2005). Esto implica cambios y adaptaciones importantes y, en definitiva, nuevos roles que poco a poco se van asumiendo por parte de los docentes y de los alumnos. Ha supuesto una nueva forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad (Vallés *et al.*, 2011).

Acorde con estas ideas, se plantea como una posible solución a la vez que como una experiencia de innovación en el ámbito universitario, la utilización de rincones de trabajo que confieren autonomía a los estudiantes, al tiempo que permiten al maestro o al profesor, centrar más la atención en aquel rincón que requiera de más ayuda y asesoramiento. Surgen con el ánimo de cambiar, al menos en parte, esta actitud de desánimo en los alumnos, como intento de una mejor gestión del grupo de trabajo y además con la idea de que ellos experimenten por sí mismos una estrategia metodológica posible de reproducir con sus futuros alumnos de primaria.

Por otro lado, esta también podría ser una ventaja dada la necesidad de hacer prácticas para favorecer la formación científica del alumnado del Grado de Maestro en su mayoría proveniente de las opciones de bachillerato de ciencias sociales y humanidades.

La experiencia presentada se ha llevado a cabo en el presente curso académico (2012-13) con un total de 90 alumnos de la asignatura *Didáctica de las ciencias experimentales* de tercer curso del Grado de Maestro en Educación primaria de la Escuela Universitaria de Educación de Soria, divididos en dos grupos de prácticas de 45-48 alumnos cada uno.

Dada la tendencia a enseñar de la misma forma en la que fuimos enseñados, en dicha asignatura se utilizan metodologías diversas que faciliten el aprendizaje de las ciencias del

alumnado universitario y que, a su vez, inciten a la reflexión y puedan ser aplicadas en su futuro profesional.

Como se ha mencionado, la principal finalidad es ejemplificar cómo la organización del espacio y del trabajo en rincones similares a los utilizados en educación infantil y primaria puede ser una estrategia metodológica eficaz, a la vez que una alternativa a la lección magistral. Como objetivos específicos de los rincones organizados destacan el identificar algunas de las propiedades básicas de los minerales y las rocas más comunes y mostrar cómo dichas propiedades favorecen su fácil identificación así como su puesta en valor en nuestra vida cotidiana.

Así pues, la experiencia de innovación que se presenta se ha concretado a través de la organización del laboratorio de ciencias en seis rincones de trabajo con diferentes actividades enfocadas al acercamiento de los futuros maestros al mundo de la mineralogía y de la petrología.

## 2. Metodología

La experiencia de las autoras se ha visto complementada con los trabajos de Anglada (2002), Jiménez-Millán *et al.* (2008), Regueiro (2008), Rodrigo *et al.* (2008) y Santó y Curto (2008) que han servido de base para el diseño de la sesión. Cuatro rincones se han dedicado a la mineralogía manteniendo los epígrafes que Jiménez-Millán *et al.* (2008) utilizaron para el desarrollo de los suyos: “Tocar, mirar, oler, saborear”, “A pintar”, “De qué está hecho”, “La magia de los minerales”. Los otros dos han tratado sobre petrología: “El ciclo de las rocas” y “Los usos de las rocas”.

En cada rincón se encontraban una serie de muestras numeradas que el alumnado podía manipular para identificar, conforme a unas pautas especificadas en una guía elaborada por la profesora. Además, se incluían algunas preguntas que debían contestar correctamente así como sencillos experimentos que servían de apoyo a la identificación de los ejemplares. Para ello podían utilizar diferentes libros de consulta sobre minerales, rocas y geología en general o páginas de Internet.

Cada uno de los dos grupos de prácticas se subdividió en seis equipos de trabajo de unos ocho alumnos cada uno que fueron rotando de un rincón al siguiente durante toda la sesión (de dos horas de duración total). Cuando la actividad comenzó cada grupo dispuso de quince minutos, en cada rincón, para relacionar las muestras y sus características, resolver las preguntas y realizar las experiencias. La duración de cada rincón se ajustó rigurosamente gracias a la utilización de un cronómetro/temporizador a fin de disponer todos los equipos del mismo tiempo de trabajo. El número elevado de alumnos en el laboratorio hizo necesario dejar unos minutos para el cambio entre un rincón y el siguiente. La disponibilidad de los recursos y el material específico de los talleres en uno de los laboratorios del campus, exigía utilizar, para esta experiencia, este espacio singular. Sin embargo, su estructura mobiliaria con mesas corridas de trabajo se comprobó *a posteriori* que no era la más eficaz para esta metodología (figura 1).

**Figura 1. Detalle del espacio de trabajo en el laboratorio**



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

A continuación se concretan los objetivos específicos, las actividades llevadas a cabo con diversos ejemplos de cada uno de los seis rincones y la evaluación global de la sesión.

### **2.1. RINCÓN “TOCAR, MIRAR, OLER, SABOREAR”**

El objetivo es descubrir aquellos minerales que se pueden identificar fácilmente por los sentidos. Se trata de incluir muestras que estimulen uno o varios de los sentidos de los alumnos y faciliten así su identificación en otros entornos.

La actividad es, por un lado, varias muestras de minerales y por otro lado varias características que les ayudarán en su reconocimiento. La actividad consiste en relacionar cada muestra con las características que se describen. La tarea de ampliación se basa en añadir alguna otra característica que al alumno le parezca necesaria para su correcta identificación. Así mismo se añade alguna pregunta extra en relación con las muestras observadas.

**Figura 2. Alumnos trabajando en el rincón “Tocar, mirar, oler, saborear” donde los minerales se identifican fácilmente por propiedades organolépticas**



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Se presentan ejemplos (figura 2) como la halita o sal gema que tiene sabor salado, la pirita que es llamativa por su brillo metálico, el talco que tiene un tacto jabonoso o el petróleo con un fuerte olor característico. Se les pregunta, además, cuál de las muestras observadas no es un mineral y por qué.

## 2.2. RINCÓN “A PINTAR”

El objetivo es determinar la raya de diversas muestras y la utilidad de algunas de estas muestras como “pinturas y maquillajes” desde la antigüedad. La raya de algunos minerales es el color que resulta de hacer una raya con el mineral sobre una placa de porcelana. Este color es siempre el mismo para cada mineral y a veces no coincide con el color externo de este. También se trabaja el concepto de dureza de un mineral (resistencia que ofrece su superficie a ser rayada) y de la forma de medida de esta (a través de la escala de Mohs).

Se presentan varias muestras de minerales y varias características de estos (figura 3) que les ayudarán en su identificación. La experimentación es básica en este rincón. Disponen de una pizarra y de un trozo de porcelana para probar las rayas de los minerales que se facilitan. También pueden probar a “pintarse” con las muestras o a pintar en el cuaderno. Una vez observadas las particularidades de los minerales de muestra, se trata de relacionar los nombres de estos con sus características e indicar a cuáles de los especímenes corresponden. Se añaden otras preguntas relacionadas para la labor posterior de investigación.

**Figura 3. Rincón “A pintar”. Los alumnos aprenden el concepto de la raya de un mineral a través de su propia experiencia**



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

## 2.3. RINCÓN “DE QUÉ ESTÁ HECHO”

Se trata de determinar el origen mineral de determinados objetos que utilizamos habitualmente.

Por un lado disponen de varias muestras de minerales y por otro lado de varios objetos que proceden de dichos minerales (figura 4). La actividad consiste en relacionar los ejemplares con los objetos. Para una mejor identificación se puede llevar a cabo un sencillo experimento: echar unas gotitas de limón o vinagre sobre el detergente y sobre la calcita y explicar qué ocurre y por qué. Otro sencillo experimento a realizar en este rincón es colocar una muestra de bentonita (arcilla absorbente) sobre un pequeño colador y otra muestra de arena de cuarzo (filtrante) sobre otro colador. Se añade agua sobre ambas muestras y se describe lo que ocurre. Como en los anteriores rincones se proponen otras preguntas de indagación.

Se pueden utilizar muestras de cinabrio, arena de cuarzo, bentonita, calcita, y relacionar estas muestras con los siguientes objetos: termómetro de mercurio, vaso de vidrio, “camas de gatos” y detergente.

**Figura 4. Rincón “De qué está hecho”. Diversos ensayos sencillos favorecen el aprendizaje de los conceptos de absorción y filtración**



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

#### **2.4. RINCÓN “LA MAGIA DE LOS MINERALES”**

Se trata de determinar algunas propiedades “mágicas” de determinados minerales que tienen múltiples aplicaciones en la vida cotidiana.

A partir de varias muestras de minerales y varias características específicas y “mágicas”, relacionar ambas (figura 5). Se proponen varios experimentos para observar dichas propiedades. La magnetita tiene la propiedad de atraer un imán, la variedad de calcita denominada “Espato de Islandia” es birrefringente, es decir, si escribimos una letra sobre papel y la miramos a través de este mineral la veremos doble. La fluorita es fluorescente, es decir, que si es iluminada por luz ultravioleta brilla con gran intensidad, mucho más que otros minerales.

**Figura 5.** El rincón “La magia de los minerales” ayuda a que el alumno comprenda mejor conceptos abstractos como es el magnetismo



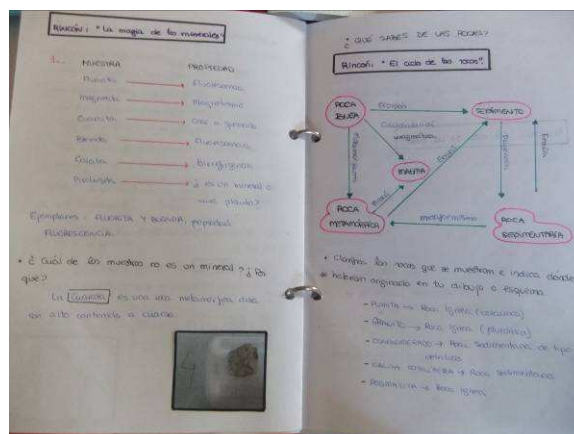
Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

## 2.5. OTROS RINCONES

En el rincón “El ciclo de las rocas” se trata de aprender el ciclo de las rocas gracias al cual unas rocas se transforman en otras.

Los estudiantes tienen que buscar en la bibliografía o en Internet cómo es el ciclo de las rocas, dibujarlo en el cuaderno de campo y situar los ejemplares mostrados, en dicho ciclo. Para favorecer una identificación *de visu* de las rocas también pueden jugar a “las cartas de las rocas”, un juego que consiste en levantar de dos en dos las cartas y “hacer parejas”, cada imagen de una roca con su nombre. Además se propone una sencilla experiencia sobre flotabilidad de diversas rocas en un recipiente con agua. Se incluyen muestras de pumita que flota en el agua, o de caliza fosilífera en la que se pueden observar e identificar fácilmente los restos fósiles que la forman.

**Figura 6.** El cuaderno de campo



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

En el rincón “Los usos de las rocas” se identifica algunas rocas propias del entorno de la localidad. Descubrir el uso de algunas rocas industriales y rocas ornamentales.

A partir de diferentes muestras, relacionar cada ejemplar con su propiedad. Identificar diversas rocas según sus características *de visu*, clasificarlas e indicar el uso de cada una de ellas teniendo en cuenta que una misma roca puede tener diferentes usos.

Se prueban sencillas técnicas de identificación de rocas; por ejemplo, el yeso se raya con la uña, la caliza se raya con una pequeña navaja o unas tijeras sin punta y hace efervescencia con los ácidos (limón, vinagre o ácido clorhídrico diluido) mientras que la cuarcita puede tener un aspecto similar pero no se puede rayar con la navaja, ni hace efervescencia con los ácidos.

La labor del profesor a lo largo del proceso incluye la preparación de un guión con actividades y experimentos acordes a los conocimientos previos de los alumnos, así como a los recursos y muestras disponibles en el aula o laboratorio; el acondicionamiento del espacio de trabajo (en este caso el laboratorio) y de los diferentes rincones. Todo ello previo al desarrollo de la práctica. Durante la práctica, el profesor se encarga del control del tiempo, de resolver las dudas y de que todo funcione correctamente. Una vez finalizadas las actividades, algunos alumnos pueden colaborar junto con el profesor en la recogida y colocación de las muestras y materiales utilizados.

Posteriormente a esta práctica de mineralogía y petrología se realizó otra, con los mismos alumnos, en la que estos cambiarían de contexto e identificarían en el campo algunas de las rocas y minerales que habían observado previamente en el laboratorio.

### **3. Instrumentos y métodos de evaluación**

Entre los criterios que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar esta práctica destaca la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación, frente a una valoración final y sumativa con un propósito exclusivamente calificador. Esto implica mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y en general optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en este contexto educativo (Vallés *et al.*, 2011).

Por tanto y teniendo en cuenta dicha evaluación formativa se les pidió a los estudiantes participantes que fueran anotando sus respuestas y observaciones en un “cuaderno o diario de campo” elaborado y diseñado, por ellos mismos, para esta y otras dos prácticas más (una sobre orientación con mapas y otra la salida de campo). También ampliaron información de cada rincón buscando, ya en momentos posteriores, características nuevas relacionadas con los ejemplares vistos.

**Figura 7. El propio diseño del cuaderno de campo favoreció la motivación en los alumnos**



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

La expresión de los resultados del taller y de la información elaborada por escrito en dicho cuaderno de campo sirvieron como instrumentos de evaluación para determinar si los alumnos habían alcanzado los objetivos (figura 7), así como para la evaluación de la innovación. Los resultados de esta práctica se comentaron posteriormente en otra sesión donde además, de modo anónimo, el alumnado cumplimentó una “encuesta” de satisfacción. El cuestionario constaba de cuatro preguntas, dos cerradas y dos abiertas que se detallan a continuación.

La primera pregunta cerrada era: ¿consideras que con esta práctica has aprendido contenidos sobre minerales y rocas? Y las posibles opciones de respuesta: muchos, suficientes, pocos y muy pocos.

La segunda pregunta, también cerrada era: la metodología de actividades en diferentes “rincones” ¿te parece adecuada para utilizar en la universidad? A esta pregunta se podía responder con: muy adecuada, adecuada, poco adecuada y nada adecuada.

Las otras dos preguntas abiertas fueron:

La pregunta 3, ¿qué es lo que más te ha gustado de la práctica? y la pregunta 4 ¿qué es lo que menos te ha gustado de la práctica?

Los resultados de este sondeo, que fue cumplimentado por un 83% de los alumnos participantes, fueron los siguientes:

En relación a la primera pregunta casi un 23% del alumnado consideró que había aprendido muchos contenidos, alrededor del 69% que había aprendido suficientes contenidos y tan solo en torno a un 8% del alumnado pensó que había aprendido poco. En cuanto a la pregunta sobre la adecuación de la metodología de la práctica, los estudiantes participantes manifestaron su satisfacción respecto a la metodología seguida. Casi un 35% consideraron que había sido muy adecuada, un 64% señaló que había sido adecuada y solamente alrededor de un 1% respondió que había sido poco adecuada. En cuanto a la tercera pregunta, casi un 67% del



alumnado hacía referencia a la idoneidad de la experimentación en el laboratorio y a la interacción del alumno con las muestras de minerales y rocas, la variedad de muestras observadas, y el poder comprobar por uno mismo sus características. Algo más de un 6% consideraba que el trabajo en grupo y llegar a soluciones debatiendo con los compañeros era lo que más les había gustado. Estas y otras opiniones minoritarias, pero también positivas, se interpretan como indicadores del éxito de la experiencia.

A través de la última pregunta se pretendía valorar las limitaciones y la problemática inherente al proceso y susceptible de mejorar para sucesivas ediciones. Las respuestas mayoritarias (con un 64% de las respuestas) señalaban el elevado número de alumnos y la falta de espacio físico en el laboratorio y en cada rincón, así como la falta de tiempo en algunos rincones para resolver la tarea propuesta. Si bien, algo más de un 5% contestó “nada” a esta pregunta, por lo que se interpreta como que estaban satisfechos con el desarrollo general de la práctica.

La observación directa del desarrollo de la práctica permitió a la profesora evaluar el proceso en su conjunto y determinar cómo el trabajo colaborativo fue mejorando desde el primer rincón al último pues los propios alumnos adecuaron la asignación de tareas optimizando el tiempo disponible.

En cuanto al trabajo de ampliación de la información expresada a través de los textos presentados en el cuaderno de campo, se ha detectado que algunos alumnos no lograron asimilar correctamente todos los contenidos, localizando algunos errores conceptuales (por ejemplo no diferenciar una roca plutónica de una metamórfica), otros de vocabulario específico incorrectamente escrito (tales como escribir “plumita” en lugar de pumita, o escribir “hematíes” en lugar de hematites) y de ortografía. Sin embargo, un número elevado de alumnos realizaron la tarea propuesta correctamente e incluso se observa que disfrutaron con la recopilación de información y de fotografías que reflejaron en la elaboración minuciosa del cuaderno. Este se ha utilizado como instrumento de evaluación formativa por lo que fue devuelto a los alumnos con las oportunas correcciones y notas al margen.

#### **4. Resultados**

Uno de los fines perseguidos con la práctica por rincones era que los estudiantes aprendieran contenidos sobre mineralogía y petrología de una forma activa y amena. Otra de las finalidades pretendía que evidenciaran ellos mismos la eficacia o no de una metodología didáctica que posteriormente podrían aplicar con sus futuros alumnos.

Los resultados de la encuesta de satisfacción de la práctica, expuestos en el epígrafe anterior, avalan la idea de que esta técnica metodológica no solo es eficaz en edades tempranas sino que también lo es en edades adultas.

Por otro lado, aunque los conceptos aprendidos con carácter más memorístico (nombres de determinados minerales y rocas de uso poco frecuente) es probable que los olviden próximamente, esta práctica ha contribuido a la asimilación, por parte de los alumnos, de métodos de identificación adecuados para el reconocimiento y la descripción de muestras en otros contextos (este punto fue comprobado en la práctica siguiente realizada en el campo). Además, han encontrado una motivación extra al descubrir, por sí solos o en grupo, diversas características curiosas y útiles de los minerales y las rocas aparte del placer de experimentar sin miedo a equivocarse.

## **5. Conclusiones**

Los rincones de trabajo se consideran adecuados para una mayor implicación de los estudiantes y para favorecer el deseado aprendizaje teórico-práctico activo y colaborativo en la universidad.

En la experiencia llevada a cabo, la organización del aula por rincones se considerada adecuada y eficaz para la enseñanza-aprendizaje de esta metodología y como ejemplo de selección y secuenciación de actividades concretas.

Teniendo en cuenta la evaluación del proceso en su conjunto y una vez desarrollada la práctica, revisados y corregidos los cuadernos de campo, y realizada la salida de campo (donde se pusieron a prueba, en otro contexto, los conocimientos aprendidos en la práctica por rincones) se considera que esta es suficientemente eficaz.

El desarrollo de esta práctica mejoraría notablemente disminuyendo el número de participantes en cada rincón. De igual forma, la distribución de las mesas formando un círculo también favorecería el trabajo colaborativo en grupo.

Se ha comprobado cómo la limitación del tiempo disponible obliga a los estudiantes a optimizar su gestión y organizarse de manera adecuada en la asignación de tareas haciendo del grupo de trabajo un auténtico grupo colaborativo.

Los resultados muestran que la metodología basada en rincones de trabajo y enfocada a contenidos sobre mineralogía y petrología resulta idónea y satisfactoria para la enseñanza-aprendizaje de dicha temática en el ámbito universitario.

Esta misma metodología por rincones podría desarrollarse con otras temáticas o incluso con contenidos mixtos de distintas ciencias experimentales según las necesidades y la disponibilidad de tiempo y espacio.

Es evidente que todo ello, junto con la imposición de grupos grandes originados por la gestión política de la crisis económica en la que se encuentra nuestro país, puede generar rechazo a otros profesores para intentar la experiencia. Sin embargo, el éxito del ensayo anima a implementarlo de nuevo y mejorarlo.

## Referencias

- ANGLADA, E. (2002): “Minerales en el supermercado”, *Actas del XII Simposio sobre Enseñanza de la Geología*. Documentos de Trabajo, 174-179.
- BLANCO LORENTE, F. (2007): “Desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado”, en A. LÓPEZ HERNÁNDEZ (coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica (p. 61-96).
- CORCUERA, F. Y PAGANI, R. (2002): Los créditos ECTS. Jornadas EEES de la CRUE, Vigo, 4 noviembre 2002 [presentación pdf] (en línea) <http://www.unizar.es/eees/jornadas> (consulta 30 mayo 2013).
- DE MIGUEL, M. (2005): “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, *Cuadernos de Integración Europea*, 2: 16-27.
- FERNÁNDEZ, A. I. (2009): *El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones*. Innovación y experiencias educativas. Granada. Revista digital (en línea) <http://www.csi-csif.es/andalucia> (consulta 28 mayo 2013).
- FERNÁNDEZ, E.; QUER, L., Y SECURUN, R. M. (2009): *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (ed.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto (en línea) <http://www.relint.deusto.es> (consulta 30 mayo 2013).
- JIMÉNEZ-MILLÁN, J.; ALFARO, P.; MUÑOZ, M. C.; CAÑAVERAS, J. C.; ALFARO, N. C.; GONZÁLEZ-HERRERO, M.; LÓPEZ-MARTÍN, J. A., Y ANDREU, J. M. (2008): “Actividades didácticas con minerales y rocas industriales”, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16.3: 295-308.
- REGUEIRO, M. (2008): “Los minerales industriales en la vida cotidiana”, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16 (3): 276-286.
- RODRIGO, A.; LOZANO, R. P., Y BAEZA, E. (2008): “Talleres didácticos en el Museo Geominero (IGME, Madrid): identificación de fósiles, minerales y rocas”, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16 (1): 92-98.
- SANTÓ, R. Y CURTO, C. (2008): “Los minerales son inocentes; las personas, no (minerales y personas)”, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16 (3): 287-294.
- VALLÉS, C.; UREÑA, N., Y RUIZ, E. (2011): “La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso”, *Revista de Docencia Universitaria*, REDU, 9 (1): 135-158.

# La creatividad en la formación docente. Análisis de la capacitación en escuelas normales mexicanas

Ana María Cópil Méndez, [Copil1@hotmail.com](mailto:Copil1@hotmail.com)

*Escuela Normal de Teotihuacan (Estado de México, México)*

## RESUMEN

El trabajo hace un recorrido por la importancia de la creatividad en la formación y analiza una experiencia formativa en escuelas normales mexicanas, sus problemas y fortalezas.

## ABSTRACT

The work takes us through the importance of creativity in education and analyzes a formative experience in Mexican colleges, their problems and strengths.

**Palabras clave:** creatividad, docencia, capacitación, formación continua, percepción.

## Introducción

Cuando es momento de concluir con la formación inicial, el educador lleva consigo conocimientos, actitudes y habilidades que servirán para su trabajo escolar dentro de un proceso de formación continua que no termina sino hasta que él mismo lo decida. Su verdadera educación profesional recién comienza; a medida que se desenvuelva encontrará obstáculos que le harán sentir la necesidad de aprender sobre lo que desconoce y experimentará en el mejor de los casos, el deseo de aprender para compartir.

Lograrlo significa acceder a espacios de capacitación bien sea generados en el centro de trabajo o programados desde otras instancias.

No todo fue aprendido en la formación inicial, además la dinámica era diferente, las responsabilidades y los compromisos son mayores ahora, asimismo el potencial en cada uno ha aumentado y debemos aprovecharlo.

Se propone que sean los mismos docentes del colectivo en cada centro los que coordinen y faciliten los talleres y cursos de capacitación. Labor que al mismo tiempo es recomendable desempeñarla con herramientas creativas para promover el desarrollo de habilidades del pensamiento creativo a través del conocimiento de cada profesor en sus procesos de percepción directa.

## **1. La función magisterial de hoy**

La idea de conocer y aprender sugiere que el docente esté consciente de que su papel ya no es más el de transmisor de conocimientos y que a medida que el tiempo avanza, los cánones de comportamiento profesional sufren una reestructuración y le dan la oportunidad de crecimiento integral.

Durante la jornada laboral anual el maestro se ve envuelto en múltiples dimensiones de tiempo, normatividad, práctica y valores que le hacen tomar decisiones para cumplir con su encomienda.

El trabajo de los profesores parece cada vez más intensificado, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios, quedándose atrás incluso (Hargreaves, 1994).

Ante tal fenómeno sus expectativas de actualización aumentan, mas no siempre son alcanzadas por encontrarse con instancias oficiales de capacitación carentes de creatividad. Motivarse para asistir representa un esfuerzo sostenido que solo es capaz de mantener si se estimula la participación en este camino, sensibilizándole sobre la importancia de repensar su práctica pedagógica a través del ejemplo como facilitadores de procesos de aprendizaje. La voluntad, la participación y el compromiso son los factores principales para que dicho pronunciamiento funcione.

En otro sentido, el coordinador de los talleres deberá involucrar a cada docente en el cambio y la innovación, dialogando con él para saber cuáles son sus expectativas, conociendo por medio de evaluaciones y cuestionarios las condiciones actuales de eficiencia y habilidades en cada uno, invitándole a presentar por escrito las áreas en las que convendría ser capacitado o en las que requiera de actualización, permitiendo que cada docente evalúe sus propios progresos y reformule su preparación continua fijando metas de conjunto, revisando las propuestas hechas, analizando costos, beneficios y viabilidad, planeando la implementación de los talleres con un principio de desarrollo creativo e innovador.

Con el acelerado cambio de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales a nivel mundial, se requiere revalorar la función magisterial a partir de la aceptación y apropiación de su papel de agente de cambio en un esfuerzo por reconocerse perfectible.

En principio, deberá poseer las características básicas de conciencia de grupo como el deseo, la voluntad, la convicción y el compromiso de criticar, proponer y participar activamente en la conformación de lo que habrá de ser la sociedad del nuevo milenio; al desarrollar creativamente las estrategias educativas así como la planeación y reformulación de las mismas que habrán de guiarle en su cotidiana labor. Frente a la educación para recibir la cultura ya elaborada, hoy se destaca el aspecto creativo, renovador (AA.VV., 1998).

## 2. La creatividad y los docentes

La creatividad más que un simple concepto es una forma de pensar y actuar que trasladada al aula de capacitación reporta beneficios perennes de formación continua. De lo que se trata es de lograr que no muera por enfatizar el aprendizaje con el uso de metodologías de reproducción mecánica de los conocimientos que buscan la homogenización de conductas, sin sospechar que cada docente presenta características rescatables.

La creatividad por sí sola no puede desarrollarse y mucho menos mantenerse, deben existir las condiciones idóneas que hacen de esta una experiencia de aprendizaje, en ambientes propicios mediante la disposición de recursos tan simples y cotidianos como sea posible.

El fortalecimiento de una cultura para la capacitación creativa es condición que en cada escuela o centro educativo deba establecerse a fin de facilitar la valoración del potencial creativo que todos llevamos dentro y que necesita reivindicarse a cualquier edad.

Otra condición básica es el manejo de información adecuada a través de la ambientación áulica íntimamente relacionada al ejercicio perceptual; provocando el despliegue del talento creativo y su ejercitación, continua, permanente, entreverada con los objetivos educacionales que se marcan para cada ciclo escolar sin que para ello se tenga que contar con un tiempo extra.

La capacitación es por ende un espacio que el docente puede aprovechar, aún cuando tenga que ofrecer mucho, armándose de fuerte paciencia con un esfuerzo y concentración firmes, sacrificando ideas individualistas que hasta el momento permanecían arraigadas en su persona, que no le permitían colocarse al mismo nivel de comprensión del alumno y tratarlo con igualdad y respeto.

Al comprender el profesor la enorme responsabilidad que representa el ser un moldeador de conductas, se anticipa la participación de su persona en un proceso de aprendizaje que le dote del sentimiento de excitación hacia la espontaneidad y el descubrimiento de nuevas formas de visión mental que se carguen de energía y vitalidad a lo largo de su existencia, proclamando siempre que lo que no se practica, se olvida.

Desarrollar creativamente las sesiones de actualización, redundará en el beneficio directo para la formación continua del profesorado, un cambio en su actitud frente a la vida y todo lo que ella implica al producir de manera eficiente ideas nuevas y útiles en torno a problemas cotidianos con el gusto de enfrentarse a cualquier reto que se le presente con actitud de emprendedor que acepta responsabilidades y no las evade.

Para que todo tome forma y se convierta en eje rector del trabajo docente hace falta primero que en el docente surja una motivación interior y una necesidad de cambiar, además de la convicción de que cada cambio implica una toma de decisiones y la aceptación responsable de las consecuencias; previendo que por parte de las autoridades inmediatas se brinden las oportunidades de actualización y capacitación que el magisterio solicita en pro del cambio.

Ya es tiempo de hacer uso de los propios recursos institucionales para la implementación de cursos o talleres que promuevan el desarrollo de la creatividad en los docentes como inicio de una revolución mental. Precizando la espera de que dichos proyectos se hagan realidad con el apoyo incondicional de las primeras filas de la administración pública en el sistema educativo.

Es prioritaria la capacitación en el campo laboral del profesor, mas ¿cómo capacitarse? Pues bien, aplicando la creatividad desde el momento mismo de planear cada sesión del trayecto formativo, apoyándose en herramientas, teorías, técnicas y materiales que despierten su ser creativo en todo momento.

Los elementos que hacen de la creatividad una forma de pensar y actuar están en todas partes. El secreto es descubrirlos y utilizarlos en el momento justo sin menospreciar su verdadero valor.

Los talleres de capacitación docente no tienen por qué ser aburridos o tediosos si se comienzan a ubicar como espacios mágicos de aprendizaje, planeados en función de las características y necesidades de cada colectivo docente, la formalidad establecida en la parte normativa de la labor docente, puede combinarse perfectamente con el desarrollo de la creatividad sin afectar tiempos y espacios.

El docente con la adecuada asesoría en materia de proyectos puede ser quien impulse su propia capacitación que por esta ocasión se propone con la aplicación de la creatividad; que es una capacidad de especial importancia en la vida del ser humano, pues en la mente se gesta las ideas que más tarde se materializan en logros concretos para engrandecer y fortalecer a la raza humana sin lastimar los valores morales, sociales y éticos de las generaciones actuales como herencia para las generaciones del nuevo milenio.

### **3. El papel de la creatividad en la formación de docentes**

A la creatividad se le pueden adjudicar una lista bastante larga de significados por lo que en este caso tomaremos solo algunos como los que siguen.

El Dr. Mauro Rodríguez Estrada, padre de la creatividad en México, la define como “La capacidad de producir cosas nuevas y valiosas” (Rodríguez Estrada, 2006: 22).

Para Edward de Bono, máxima autoridad mundial en el desarrollo del pensamiento lateral, la creatividad es “La búsqueda de alternativas” (De Bono, 1994: 181).

La Dra. Chávez entiende a la creatividad como “[...] acto creativo todo aquello que se realice (en cualquier área del saber y el quehacer humano) para provocar un cambio” (Chávez Rosas, 2005: 122).

Saturnino de la Torre, entiende a la creatividad como “[...] la capacidad y actitud de generar ideas nuevas y comunicarlas” (De la Torre, 1997: 60).

Gilda Waisburd la concibe como “[...] producir ideas valiosas e innovadoras para la persona y la sociedad” (Waisburd, 2003: 22).

La creatividad desde el punto de vista creativo, es un concepto dinámico que dista mucho de ser un sustantivo inamovible por lo que debe manejarse como un verbo cambiante tanto como lo necesite quien se acerca a él. No es una palabra que deba ser reducida a unas cuantas apreciaciones, puesto que es tan amplia como aplicaciones tenga; trátase de características del ser creativo, proceso, ambiente o producto.

En este documento se describe como la capacidad humana de formular ideas rompiendo esquemas convencionales de pensamiento y acción para responder de manera novedosa a un problema o una necesidad mediante el uso de recursos y procesos diversos que suelen estar en el entorno inmediato.

La creatividad es algo que cada individuo posee pero que no en todos se ha manifestado al mismo grado pues su desarrollo depende de los estímulos internos y externos que le rodean. Es algo que se tiene que cuidar y alimentar día a día y que en la escuela casi siempre se deja morir o se relega en importancia por considerarse como pérdida de tiempo sin alcanzar a comprender que puede constituir una fuerza impulsora del aprendizaje duradero y constante.

Cuando se trata de capacitar a un grupo de docentes, adultos, con prejuicios, temores y pensamientos lineales, el panorama se recrudece hasta situar al facilitador en un dilema; continuar trabajando como siempre o arriesgarse e innovar. El facilitador creativo tendrá como tarea exponer sus ideas y defenderlas, a pesar de ser fuertemente criticado, desafiando a quien pretenda refutarle y para muestra dos botones; recordemos a Darwin o a Einstein que no les importó en su momento pasar por locos.

#### **4. Bases para la creatividad**

El estudio de cómo es que puede desarrollarse la creatividad, es una tarea apenas reciente en México que presenta sus bases más elementales en la comprensión del funcionamiento del cerebro.

Para explicar lo anterior, es necesario remitirse a fundamentos de la neurociencia que es “el estudio de la estructura, función, desarrollo, química, farmacología, y patología del sistema nervioso y de cómo los diferentes elementos del sistema nervioso interactúan y dan origen a la conducta” (Wikipedia). Cuyo propósito principal es entender cómo el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. La neurociencia surge durante el siglo XX, y actualmente aporta representaciones de actos perceptivos y motores que permiten relacionar los mecanismos internos con la conducta observable.

El Dr. Paul Mac Lean desde 1978 (ILCE) presenta su teoría del cerebro triuno donde establece la diferenciación de tres capas cerebrales: reptiliano, mamífero o límbico y neocortical.

Basándose en este conocimiento, el proceso de capacitación utiliza presente, pasado y futuro de la experiencia en el profesor escalando por exclusión en estas capas cerebrales mediante la utilización de estímulos externos específicos que provocan la sinapsis no por casualidad sino finamente planeada.



IncurSIONAR en el trabajo de capacitación basado en los procesos básicos de aprendizaje, requiere de no perder de vista en un inicio, cómo es que el sujeto percibe su realidad y capta los estímulos exteriores. Es entonces cuando se establece la clasificación de los canales de percepción directa como sigue.

#### **4.1. CANAL VISUAL**

Los que se inclinan por este canal de percepción necesitan extraer la información a través del sentido de la vista. La captación de formas, colores, diseños gráficos, tamaños, incluso en la escritura; es tan importante para recibir códigos que le permiten procesarla y archivarla a través de la acomodación rápida y en cualquier orden en el cerebro.

El facilitador utiliza en este caso elementos como presentaciones en Power Point, Windows Movie Maker, carteles, hojas de color, mapas mentales, periféricos de acuerdo al tema, gesticulaciones, material concreto novedoso y agradable a la visión entre otros.

Las personas que privilegian este canal, difícilmente tienen faltas de ortografía y se les facilita la redacción, así mismo su lenguaje verbal es identificable porque utilizan expresiones como “no me queda claro”, “yo lo miro así”, “que feo está todo esto”, “que lindo”, etc. Se caracterizan por ser ordenados, tranquilos, preocupados por su aspecto, con las emociones en el rostro, aprenden de lo que ven, por lo tanto necesitan saber hacia dónde se dirigen. Gustan de las descripciones, imaginando las escenas. Recuerdan las caras pero no los nombres. Son aficionados a la lectura y las artes plásticas.

#### **4.2. CANAL AUDITIVO**

El escuchar y vocalizar son las claves para que las personas de este estilo puedan aprender. Retienen lo que aprenden como si tuvieran una grabadora integrada a su cerebro. Pueden imitar voces y sonidos. Aprenden bien a través de la explicación oral. Les gusta repetir lo que oyen y hablar consigo mismos. Usan expresiones tales como: “suena como”, “te salvó la campana”, “escúchame”, “es armónico”, etc. En el aula de capacitación el aprendizaje se facilita si es apoyado con música, explicaciones verbales, sonidos generados por instrumentos o juguetes (flauta, sonaja, xilófono).

Al privilegiar este canal, el sujeto suele hablar solo, canturrear para sí mismo, distraerse fácilmente, mover los labios al leer, tener facilidad de palabra, tendiente a monopolizar la conversación, expresando sus emociones de manera verbal.

Continuamente es necesario que repita paso por paso las indicaciones de alguna actividad porque suele perderse en el proceso si no sigue un hilo conductor. Le gustan además los diálogos, las obras de teatro, comete faltas de ortografía por confiar en el sonido de las palabras, contrariamente al canal anterior, recuerda los nombres, más no las caras.

Su manera de almacenar la información es por bloques de manera secuencial por lo que tiene problemas para recordar cuando se le pregunta por algo cambiando algún elemento. Si se trata de atender en clase, tiene la posibilidad de mantenerse más tiempo en una exposición verbal.

### **4.3. CANAL KINESTÉSICO**

La técnica de aprender haciendo es la mejor para este tipo de personas ya que aprenden a través de la experiencia y la acción. Recuerdan las sensaciones y la impresión general de la información. Les gusta manipular objetos, en lugar de repasar la información. Utilizan expresiones como: “me cayó de peso”, “dame una mano”, “es duro”, etc.

Responden a las muestras físicas de cariño, gustan de tocar, probar u oler todo, se mueven bastante, necesitan estar involucrados directamente en las actividades, prefieren las historias de acción, no son muy buenos lectores, cometen más faltas de ortografía que los otros dos, recuerdan generalidades, más no detalles.

Almacenan la información basándose en la memoria muscular, no escuchan bien por lo que necesitan de repeticiones constantes. En un proceso de aprendizaje donde participen, se pueden utilizar recursos como el baile, ejercicios de expresión corporal y toda actividad física que les mantenga ocupados. Algunas de las estrategias útiles son crear o construir modelos que de los procesos que están trabajando ya sea con masa, pasta, migajón, plastilina, etc. Manipular físicamente máquinas, instrumentos o materiales para hacer simulaciones, visitar lugares clave (fábrica, escuela, laboratorio) y después dibujar, escribir y hablar sobre lo aprendido, realizar entrevistas fuera del salón.

### **4.4. APLICACIONES**

Los docentes no escapan a la elección de algún canal o la combinación de ellos; ninguno de los tres está catalogado como mejor o peor, simplemente es aconsejable verificar cuál de ellos maneja cada educador para dirigirse de manera correcta al grupo completo, utilizándolos en proporción a las preferencias de los participantes; aspecto que apoyará indudablemente en la elección de recursos didácticos en cada sesión.

Una vez que se establece la estadística grupal acerca de la percepción directa, también es determinante reconocer los procesos alternos indirectos como: observación, encargada de modular la visión de aspectos relevantes en la realidad, descripción, que brinda referencias para establecer una comunicación más clara, comparación, basada en el acto de observar los elementos circundantes para establecer relaciones o diferencias que promueven la toma de decisiones, clasificación, actividad cerebral que reconfigura jerarquías permitiendo almacenar la información adecuadamente, atención, punto de alerta ante cualquier captura de los sentidos e imaginación, capacidad de crear imágenes mentales reales o inventadas utilizando los saberes previos provenientes de la experiencia vivencial.

Dentro de las competencias que el facilitador desarrolla para realizar su trabajo, entendidas como las facultades de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones (Perrenoud). Aparte de conocer cómo funciona el cerebro, requiere del manejo de propuestas como la Programación Neurolingüística que es el modelo de comunicación humana más efectivo, para desarrollar los mecanismos de la percepción de la realidad personal, especialmente en lo que se refiere al acceso los recursos internos, las habilidades de auto observación, el despliegue de estrategias y el aprendizaje continuo. Complementa perfectamente la identificación de los canales de percepción, por tratarse de una técnica en la que el modelado de patrones conductuales imprime un sello especial a través de herramientas sostenidas por la empatía y el rapport con el uso de metáforas cerradas, directas o abiertas, que no son otra cosa más que formas artísticas de programar la mente para que envíe mensajes al ser entero y pueda en determinado momento eliminar, modificar o inducir conductas.

Dichas metáforas logran su propósito por medio de anclajes que son las asociaciones visuales, auditivas y kinestésicas, establecidas con apoyo de música, vídeos, contactos corporales, posicionamientos, etc.

El lenguaje y la comunicación juegan un papel muy importante en la PNL, ya que conducirán la forma de organizar ideas y acciones para el logro equilibrado de resultados de calidad en la vida laboral de las organizaciones.

Otra visión de lo que acontece en el cerebro y la vida de los sujetos que aprenden, y donde definitivamente se hace uso de la creatividad a la hora de facilitar los procesos de capacitación, se fundamenta en los estudios del Dr. Howard Gardner quien parte de la idea de que los seres humanos nacemos con ciertas potencialidades que convierten a la inteligencia en una capacidad desarrollable, sin menosprecio de los factores genéticos. Cuando una persona encuentra un ambiente generoso para el desarrollo de sus intereses o bien le es posible solventar sus necesidades; está utilizando en mayor o menor grado una o más inteligencias de las que menciona Gardner. Hasta el momento él establece ocho.

Como proceso básico de pensamiento la creatividad hoy por hoy se perfila en una filosofía de vida, alejada de modas y sensacionalismos. Su carrera en la existencia de la humanidad comienza paralela a la aparición del hombre mismo sobre la tierra, partiendo de una necesidad de supervivencia porque ideaba la manera de cazar, alimentarse, comunicarse, moverse y reproducirse entre otras muchas actividades cotidianas. El concepto ha cambiado paulatinamente con los estudios que interesados en la materia realizan en algunos países. Ricardo Marín Ibáñez, Saturnino de la Torre y David de Prado en España, Albertina Mithans en Cuba y Brasil, Edward de Bono en Inglaterra, Gilda Waisburd, Julián Betancourt Morejón, Julio César Penagos Corzo y Mauro Rodríguez Estrada, en México.

Cada etapa del mencionado proceso encierra en sí misma una red de procesos cíclicos y recurrentes en un esquema combinatorio de expansión, dependiendo de la profundidad e importancia que adquiera la situación para el sujeto así como de su habilidad mental, variable según su energía, atención y disposición. En el caso de los profesores en procesos similares, el facilitador habrá de tomar en cuenta que son personas con distintas habilidades y características, ingresan al espacio de capacitación con problemas pendientes en casa o en la calle, mismos que se convierten en fuertes distractores. La creatividad del coordinador permitirá reconocer esas señales en cada uno y equilibrarlas para conducir al grupo en una misma sintonía a través de técnicas y recursos creativos que estimulen cada etapa del proceso central.

La creatividad puede estar en todos los aspectos de la vida del ser humano y sobre todo ser acogida en los espacios formales de capacitación para complementar la actuación cotidiana del educador.

A simple vista pareciera que la creatividad nada tiene que ver con todas estas aplicaciones, más su relación es tan estrecha que en ocasiones se desvirtúa y se pierde. De algún modo, como proceso básico de pensamiento, la creatividad permanece implícita en todo lo que tenga que ver con aprendizaje. La clave está en ser aprovechada como guía de las actividades de capacitación en este particular caso con la finalidad de diseñar estrategias de instrucción no convencionales dirigidas a atender las diferentes dimensiones y el desarrollo integral de los participantes.

Las ideas transcendentales para la vida de la humanidad han surgido del pensamiento de varios hombres quienes las han comunicado a otros. El valor de las instituciones educativas no está en discusión, es el colectivo docente la fuerza básica que habrá de lograr productos sustanciales, en espacios de capacitación que recuperen la capacidad de asombro de los asistentes con un despliegue de talento y sensibilidad ante todos los fenómenos naturales, científicos y tecnológicos; para sentir y experimentar emociones lo mismo al tocar el botón de un rosal en plena eclosión que al posar su dedo en el botón de un moderno ordenador, lo mismo al observar un amanecer con exuberante colorido que al ver el surgimiento de rayos catódicos en un aparato de televisión, lo mismo al soñar que al despertar.

## **5. Una propuesta en México para la capacitación de docentes en creatividad**

El estado de letargo en el que vive la creatividad en la escuela requiere un pronto rescate para el desarrollo integral de toda la comunidad escolar. Todos los miembros de esta estructura pueden y deben aprender juntos, aprender unos de otros.

El diseño metodológico de la propuesta consiste en establecer un diagnóstico que incluya datos demográficos de los involucrados, la captación de expectativas docentes y el panorama general de formación inicial y continua en la unidad de análisis.

La revisión de planteamientos teóricos que hacen autores contemporáneos es determinante en la toma de decisiones para la intervención como facilitador en los talleres. El

conocimiento de teorías sobre el comportamiento humano, las funciones neuronales, computación y administración educativa; vinculado al manejo de planes y programas de estudio en educación básica, permiten poner en práctica las competencias procedimentales reflejadas en la coordinación del proceso de capacitación, diseño, elaboración de materiales y/o recursos didácticos, utilización de medios tecnológicos, etc.

La fase experimental se puede trabajar en cada una de las sesiones programadas desde inicio de ciclo que están repartidas equitativamente a lo largo del mismo. El trabajo en colegiado generará la cohesión necesaria para fortalecer los logros institucionales sin importar los obstáculos normativos y administrativos que se presenten.

Para trabajar una propuesta de esta naturaleza fue necesaria la intervención de una servidora como facilitador de cada sesión a lo largo de un ciclo escolar, requiriendo del desarrollo de habilidades lingüísticas, del pensamiento, tecnológicas; agregando conocimiento sobre el tema a tratar, realización y uso de materiales o recursos didácticos creativos y de calidad, liderazgo situacional, actitud abierta, humanismo y flexibilidad, entre otras.

Cualquier educador que sea parte del colectivo docente tiene la posibilidad de ser el facilitador, siempre y cuando se ejercite en este campo. El diseño general estuvo basado en la aplicación de técnicas y herramientas creativas, fue modificado según su avance y debido a las situaciones emergentes que se encontraron a lo largo del trayecto formativo.

Las acciones relevantes que se ejecutaron para la fase de experimentación fueron:

- Revisión de teoría sobre creatividad y capacitación (dando lectura a varias fuentes bibliográficas y revisando sitios en Internet).
- Diagnosticar el canal preferente de percepción de cada docente (a través de la aplicación del instrumento VAK).
- Planear cada sesión (tomando en cuenta los propósitos para la capacitación, los canales preferentes de percepción y el diseño de recursos creativos para el proceso de aprendizaje)
- Conducir las sesiones a lo largo del ciclo escolar (como facilitador).
- Se trabajó con un promedio de 24 docentes de nivel primario.

Planear la intervención como facilitador en cada sesión fue un trabajo arduo que se desarrolló por mes, se revisó hasta ajustarlo al proceso de capacitación ya fuera a través del uso de técnicas de estudio, ambientes de aprendizaje, recursos didácticos y materiales, dinámicas grupales, factores emocionales, manejo de estrés, desarrollo de habilidades, fundamentos teóricos. Se trató por todos los medios no desvirtuar el sentido de estos espacios y apegarse a las temáticas centrales, situación que tomó varias horas e incluso días al organizar cada actividad programada, además de acoplarse al horario permitido de dos horas y media en tiempo real.

Como todo trabajo en donde interactúan seres humanos con la influencia del medio, el trayecto presentó algunos inconvenientes que obstaculizaron su desarrollo. Los más referenciados fueron: la insuficiencia de tiempo real destinado por las autoridades escolares para al desarrollo de las actividades de capacitación, el tratamiento de asuntos administrativos emergentes que restaron tiempo a la jornada, las interrupciones por parte de externos, el no contar con un espacio ex profeso que permitiera mayor comodidad al grupo para interactuar con libertad, la inexistencia de apoyo financiero por la dirección escolar puesto que los profesores realizaban una cooperación en cada una de las sesiones para apoyar en una mínima parte los gastos generados por la adquisición de materiales, alimentos y agua.

Afortunadamente las eventualidades encontradas fueron resueltas por los docentes y el facilitador que unieron esfuerzos con entusiasmo, optimismo y disposición al trabajo. Los beneficios que consideraron obtener a partir del empleo de la creatividad en cada sesión y que contribuyeron a mejorar su trabajo en el aula apuntaron hacia la aplicación de estrategias novedosas en la intervención pedagógica que motivaron a los alumnos en su desempeño, tomar ideas para ambientar el salón promoviendo el uso de recursos didácticos y materiales variados, vistosos, funcionales en conexión con los canales de percepción directa, interés por desarrollar la propia creatividad, actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse con gusto en el trabajo escolar, promoviendo el desarrollo de habilidades en sus alumnos; cubriendo de esta manera las expectativas que tenían al inicio del ciclo escolar.

Las técnicas, dinámicas, materiales, periféricos, recursos creativos trabajados en cada sesión, que obtuvieron marcada aceptación entre el colectivo docente se inclinaron por la ambientación utilizada de acuerdo a la temporada, uso y manejo de la música, intercambio de plantas como herencia natural, tarjetas símbolo con amplia posibilidad de ocuparse en temas variados, integración de equipos, dulces proporcionados, aplicación del cuestionario para detección del canal de percepción directa (visual, auditivo o kinestésico), manejo de materiales creativos para distribuir entre los asistentes, variedad de información, juegos, pastel de evaluación, técnica de pinocho, elaboración de carteles en tercera dimensión, globos con mensaje, uso de metáforas, audiovisuales proyectados, gimnasia cerebral, manzanas de cera para intercambiar deseos, canción del palo bonito, sugerencias para reutilizar material de desecho y las ligas para hacer sonrisas.

Los educadores también emitieron sugerencias para mejorar el trabajo de los próximos trayectos formativos. Las valiosas aportaciones mencionaron la importancia de dar continuidad al trabajo iniciado a través de involucrar a todo el colectivo con el mismo profesionalismo, compromiso y responsabilidad del facilitador; mismo que recibió felicitación y apoyo para repetir su participación el próximo ciclo escolar. Otras sugerencias giraron en torno a poner en práctica lo aprendido, incentivar el desarrollo del trabajo escolar, proporcionar más tiempo para el proceso de capacitación, evitar interrupciones externas, promover salidas didácticas en las

primeras sesiones por si es necesario reprogramarlas en caso de suspensión y que incluyan trabajo extraescolar de investigación.

En cuanto a cómo podrían prepararse los profesores del mismo colectivo docente de la institución para ser los facilitadores de los próximos trayectos formativos, mencionaron que era necesario actualizarse tomando cursos o talleres para enterarse de nuevas propuestas metodológicas o desarrollar habilidades específicas de corte conceptual o procedimental continuando con el ejemplo del facilitador, realizando investigación, desarrollando su creatividad, siendo responsables y organizados, mantener una actitud positiva y bastante disposición al trabajo.

Acerca de las habilidades que consideraban los docentes participantes que les hacía falta desarrollar como facilitador de procesos de aprendizaje y profesional de la educación sobresalían las de comunicación, creatividad e imaginación y conceptuales.

Los beneficios esperados se reportaron directamente en el grado de convicción que demostraron los participantes.

## **6. Conclusiones**

Creatividad y capacitación establecen un nexo necesario para el logro de objetivos educacionales impactando el desarrollo de competencias docentes conceptual, procedimental y actitudinalmente, modificando estructuras mentales mediante la expansión de los procesos básicos de pensamiento, dándole al profesor oportunidades de crecimiento integral.

Al aplicar la creatividad como estrategia de capacitación docente, se obtuvieron beneficios en su trayectoria de formación continua con elementos psicopedagógicos innovadores que les permitirán en un futuro próximo mejorar su intervención en el aula, comprometiendo responsablemente su desempeño para incentivar a los alumnos en un esfuerzo por hacer de ellos entes creativos que valoren su potencial al recuperar el sentido de pertenencia familiar, social, nacional y universal.

Cada profesor en activo representa un facilitador en potencia para conducir las sesiones del trayecto formativo siempre y cuando se organice preparándose para tal empresa, tomando consciencia responsable de su influencia grupal a través del ejemplo.

Pese a las evidencias de logro presentadas no se puede aislar la posible recurrencia de improvisadas interrupciones en próximas experiencias, el esfuerzo valió la pena, Gracias a ese puñado de entusiastas colegas y a su participación fue como se llegó a buen término en esta aventura magisterial.

## **Referencias**

- AA.VV. (1998): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana.
- CHÁVEZ ROSAS, E. P. (2005): *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: Esfinge.

DE BONO, E. (2004): *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.

TORRE, S. DE LA (1997): *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas.

GENTILE P. Y BANCINI, R. (2000): El Arte de Construir Competencias. Entrevista realizada a Philippe Perrenoud. *Nova Escola (Brasil)*, 1, 19-31.

HARGREAVES, A. (1994): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (2006): *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. 3.<sup>a</sup> ed. México, Trillas.

WAISBURD, G. (2003): *El poder de tu creatividad. Manual para conocer y desarrollar tu creatividad*. México: Contenidos de formación integral.



**Estudiantes ya acostumbrados a investigar  
y aprender haciendo**

# Intervención pedagógica en proyectos que involucran a estudiantes y docentes: otros modos de aprender y construir conocimientos

Alicia Beatriz Acin, [acinalicia@gmail.com](mailto:acinalicia@gmail.com)

Patricia Mercado, [patrimercado@gmail.com](mailto:patrimercado@gmail.com)

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

## RESUMEN

Este artículo intenta dar cuenta de los aprendizajes realizados por quienes participaron del proyecto “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión”, desarrollado en el Establecimiento Penitenciario N° 2 de la ciudad de Córdoba (Argentina) entre noviembre de 2006 y noviembre de 2007 por un grupo de estudiantes y egresados de las carreras de Bibliotecología, Ciencias de la educación, Filosofía, Letras y Plástica.

## ABSTRACT

This article attempts to explain the learning achieved by those who participated in the project “Educational practices and learning opportunities in the context of detention”, developed at Penitentiary No. 2 in the city of Cordoba (Argentina) between November 2006 and November 2007 by a group of students and graduates from the Librarianship, Educational Science, Philosophy, Literature and Plastic.

**Palabras clave:** participación, proyectos, estudiantes, docentes, aprendizaje, conocimiento.

## Introducción

Las propuestas formativas derivadas de los planes de estudios de las diferentes carreras universitarias escasamente contemplan otras formas de enseñar, aprender y construir conocimientos que se aparten de los espacios curriculares organizados por disciplinas aunque propuestas más innovadoras abarcan instancias que suponen una mayor vinculación con problemas de la realidad y demandan la confluencia de distintas disciplinas que posibiliten su comprensión; sin embargo, la actividad universitaria no se agota en el cursado de determinadas asignaturas y los estudiantes cuentan con la posibilidad de realizar otros aprendizajes vinculados con su incorporación a cátedras, equipos de investigación y participación en proyectos institucionales, además de la participación estudiantil en agrupaciones políticas.

En tal sentido, este artículo intenta dar cuenta de los aprendizajes realizados por quienes participaron del proyecto “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión”, desarrollado en el Establecimiento Penitenciario N° 2 de la ciudad de Córdoba entre noviembre de 2006 y noviembre de 2007 por un grupo de estudiantes y egresados de las carreras de Bibliotecología, Ciencias de la educación, Filosofía, Letras y Plástica de la Facultad de Filosofía y humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, coordinados por docentes de esa facultad; tal proyecto se enmarcó en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC), apuesta institucional que la Facultad de Filosofía y humanidades (FFyH) sostiene desde hace varios años, al que simultáneamente contribuyó a consolidar.

Es por ello que en primer término exponemos el contexto institucional de referencia, en este caso el PUC, a fin de contextualizar la experiencia desarrollada; en segundo lugar presentamos los componentes sustanciales del proyecto y a continuación describimos las principales acciones llevadas a cabo tendientes a su implementación; finalizamos con algunas reflexiones derivadas del proyecto que consideramos oportunas para pensar en otras maneras de enseñar, aprender y construir conocimiento en la universidad.

## **1. Contexto institucional de referencia. El Programa Universitario en la Cárcel (PUC)**

El Programa Universitario en la Cárcel (PUC) es un programa institucional de FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de la República Argentina, creado en 1999 con la intención de colaborar en hacer efectivo el derecho a la educación de las personas privadas de libertad.

Se desarrollan actividades que se inscriben en las tres funciones de básicas de nuestra universidad –formación de grado, extensión e investigación– destinadas a o que toman como objeto de intervención y análisis personas privadas de libertad alojadas en los establecimientos penitenciarios de la provincia de Córdoba.

Actualmente se dictan en la FFyH cinco carreras arriba indicadas a más de 100 estudiantes internos. Además la facultad hace seguimiento y apoyo pedagógico a doce estudiantes en situación de semilibertad que cursan carreras de grado en la ciudad universitaria. Entre los años 1998 y 2012 se han dictado aproximadamente 50 talleres, con una asistencia media de 20 alumnos por cada uno, lo que hace un total de 1.000 alumnos. Las temáticas abordadas han tomado como eje: la práctica artística, educación para la salud sexual, geografía argentina en clave crítica, lectura y producción textual, pensamiento filosófico, cine-debate latinoamericano, estrategias para el aprendizaje y la participación cultural, promoción de bibliotecas y usuarios en las unidades penitenciarias, reflexiones sobre las prácticas de enseñanza para los docentes de escenarios de encierro, antropología social, entre otras. Los

proyectos impulsados fueron: “Las motivaciones de los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC” (dir. Acín y Correa, 2005); “Significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad en el marco del PUC” (dir. Acín y Correa, 2006-07); “Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios. Representaciones sociales de los sujetos presos que cursan el nivel medio” (dir. Mercado- Juri, 2008-09); “Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios. Representaciones de los docentes de los CENMAs de Bouwer y San Martín” (dir. Mercado- Juri, 2010-11); “Sentidos sobre el trabajo y la educación en poblaciones problemáticas. Estudio sobre representaciones sociales y subjetividad” (dir. Correa y Acín); “Representaciones sociales en derechos y seguridad. Problemática de la (re) inserción social de personas privadas de la libertad” (dir. Correa, 2010-2011); dos tesis de Licenciatura: una en Ciencias de la educación y otra en Filosofía; y dos becas de investigación.

Se formalizó mediante la firma de un convenio con el Ministerio de Justicia y se lleva a cabo en articulación con el Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC).

La sede por convenio con el SPC, es el Establecimiento Penitenciario N° 2 de Barrio San Martín, donde el PUC cuenta con un “Aula universitaria” en el espacio de la escuela del Penal. Allí hay una biblioteca, computadoras y se está tramitando la autorización de acceso restringido a Internet. Los alumnos concurren al aula a las “tutorías” –espacio pedagógico que no se remite a una clase– (son trasladados de los pabellones al aula universitaria o de establecimientos penitenciarios del interior de la Penitenciaría de Córdoba). Así, los equipos docentes de las cátedras (profesores, adscriptos, ayudantes alumnos) según cronograma acordado con el SPC asisten para desarrollar consignas de trabajo, evaluación de temas, explicación del programa y bibliografía de la materia –que es igual al que rige en la facultad– entre otras cuestiones de índole pedagógico (sugerir lecturas previas, corregir textos escritos). El aula es un espacio material y simbólico construido entre todos –docentes y alumnos– como un espacio universitario propio, donde el sentido de pertenencia, uso, identidad, acuerdos y reglas, aportan a la posibilidad de elaborar el proyecto colectivo de la universidad en la cárcel.

Desde sus fundamentos políticos se inscribe en el paradigma de los derechos humanos (DDHH) que actúa como eje transversal de las acciones de la UNC y en el Programa de DDHH de la FFyH; asimismo, en el paradigma de la criminología crítica, como construcción y reproducción de la antisocialidad y en la Ley de Educación nacional 26206 que incluye el reconocimiento a la modalidad educativa en contextos de encierro desde el año 2006.

El PUC está dirigido solamente a la población de alumnos universitarios presos, no obstante se han iniciado también acciones de articulación con otros niveles del sistema educativo que se desarrollan en la cárcel (nivel primario y medio). No incluye en sus destinatarios la formación para agentes del servicio penitenciario que sí ha sido un eje fundamental de trabajo para el Programa universidad, sociedad y cárcel (PUSyC) dependiente

de la Secretaría de Extensión de la UNC a través de talleres y seminarios de formación y capacitación en DDHH.

Nos interesa expresar la posición de la facultad en relación a los consejos criminológicos, dispositivo del servicio penitenciario que evalúa el avance de la condena cada seis meses en relación a aspectos como: trabajo, seguridad y educación, entre otros. Con relación a la tarea educativa universitaria, analizado y debatido este tema entre los miembros de la comisión mixta de apoyo al programa, y sosteniendo que la educación es un derecho humano que debe ejercerse sin discriminación alguna, planteamos que la relación entre estas dos instituciones –Facultad de Filosofía y humanidades y SPC– está basada en la autonomía de ambas, las que acuerdan una articulación en el trabajo en tanto son los mismos sujetos –alumnos internos– quienes comparten el contexto académico y carcelario. El PUC se concibe entonces como una instancia de intermediación entre universidad y cárcel –a partir de una herramienta privilegiada como es el conocimiento– para que ingrese la concepción de un sujeto portador de derecho allí donde la cárcel tiende a considerar al mismo, predominantemente, como objeto de tratamiento. Siendo así que las prácticas de intervención son diferentes, decidimos –de manera taxativa– no ingresar en la lógica penitenciaria y, en consecuencia, la facultad no acepta la participación en los Consejos criminológicos del servicio penitenciario, para los alumnos contenidos en el Programa, posición sostenida ante el servicio penitenciario y ante los mismos estudiantes presos quienes con frecuencia solicitan su participación.

El PUC se caracteriza por desarrollar, desde su creación, profundos análisis, consideración y reflexión conjunta como facultad de sus principios generales, fundamentalmente cómo garantizar el derecho a la educación superior a personas privadas de libertad. Así, se considera fundamental replantear y reposicionarse ante los significados otorgados por las instituciones involucradas –universidad y servicio penitenciario–, tanto en los sentidos desplegados en las prácticas educativas desarrolladas como en la valoración e implicancia de los sujetos de la formación que participan en los contextos carcelarios.

¿Cuáles han sido las preguntas fundantes que dieron origen al PUC y cuáles son hoy los interrogantes que giran en torno al Programa?, ¿cómo ha sido el trabajo pedagógico de los docentes de la facultad (de asignaturas de carreras y de talleres de extensión) en la experiencia desarrollada en la cárcel? ¿Cómo ha funcionado el encuadre de trabajo con la institución penitenciaria y con los diferentes actores: sujetos presos, personal penitenciario y técnico?

Pensar las prácticas institucionales y profesionales en términos de proceso remite a la construcción de procesos de historización complejos, multidimensionales, toda vez que supone iniciar un camino crítico de reflexión sobre los objetivos y estrategias implementadas, en clave académica, política y de constitución de subjetividades en diversos actores sociales. En este sentido todos estos años y en particular ante la conmemoración de los 400 años de la UNC (fundados por los jesuitas), nos encontramos asumiendo la responsabilidad institucional de

promover una mirada de profundo re-conocimiento al Programa, con la intención de dar visibilidad pública y compartida a las prácticas pedagógicas que se vienen realizando.

El trabajo es continuo e intenso, de fuerte implicancia diaria, permanente refundación y contrato con el SPC, destacándose el compromiso y la colaboración de todos los equipos docentes de las diferentes escuelas de la facultad y la respuesta en la mayoría de los alumnos internos de asumir la tarea demandada, tanto en asistencia, lecturas, estudio, participación, resolución de consignas como en la presentación a exámenes.

Una de las particularidades que asume el programa en este período es en relación al alumnado ya que gran parte de los internos activos del Programa quedan en libertad o fueron trasladados a un régimen de semilibertad, pudiendo continuar sus estudios en la facultad, situación que implica nuevos desafíos y cuestiones inéditas a afrontar y resolver.

## **2. El Proyecto “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión” en el marco del PUC**

Interesa presentar y analizar la experiencia desarrollada en el Proyecto “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión” en tanto constituye una experiencia referente de las profundas interacciones promovidas en términos de participación compartida por docentes de la facultad, estudiantes internos (presos) y estudiantes externos, en situación de libertad.

Este proyecto fue seleccionado y subsidiado en la convocatoria 2006 del Programa nacional de voluntariado universitario de la Secretaría de Políticas universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a cuya convocatoria nos presentamos como resultado de una serie de instancias previas que venían aconteciendo en el Programa. No fue casual, ni ingenuo, ni desprovisto de un posicionamiento frente al concepto de “voluntariado”.

Podemos tomar como antecedente espacios construidos por los estudiantes y también participaciones de los docentes, cuestiones propias de los campos de conocimiento de las carreras del PUC y de otras interdisciplinarias, la decisión de seguir trabajando la identidad de los universitarios pero al mismo tiempo intervenir más allá, hacia la población no universitaria que habita mayoritariamente la cárcel; todo ello contribuyó a la elaboración de una producción colectiva entre docentes y alumnos, presos y externos en un marco que hacía propicia la presentación al Ministerio de Educación.

Para nombrar antecedentes, en 2005, estudiantes de la facultad decidieron llevar al Penal de San Martín aquellas cuestiones por las que se estaba discutiendo la situación de las universidades nacionales, entre otras, debatir la Ley de Educación superior; ese mismo grupo de alumnos, junto con otros estudiantes externos y privados de libertad, constituyó el equipo de voluntariado.

Por parte ya de actividades académicas, un grupo de docentes participamos con una ponencia en el Foro de Responsabilidad Social Universitaria, del Programa de Voluntariado de la UNC, lo que nos puso a tono con las prácticas y concepciones acerca del voluntariado universitario.

En lo disciplinar, la Escuela de Bibliotecología y el PUC organizaron una jornada en el Penal para estudiantes de la carrera y personal penitenciario sobre “Bibliotecas y tecnología de la información en unidades penitenciarias” con un invitado del Ministerio de Justicia. Hoy es parte del proyecto la inclusión de la Biblioteca del Penal de San Martín en la nómina de bibliotecas universitarias.

Así sucedieron muchos otros espacios de participación, pero hay además algo que particulariza al PUC como lo es la pertenencia a un ámbito interdisciplinario, propio de la facultad, en donde el arte, la filosofía, las letras, la educación conviven en múltiples instancias de interacción; por tanto para ser coherente, el proyecto debía reflejar esos abordajes.

Asimismo, el hecho de no contar con recursos materiales, colaboró también en la tentación de presentarse y disponer de fondos para realizar las actividades en la cárcel. De este modo, al momento de la convocatoria, aun sabiendo el esfuerzo que demandaba y las contradicciones que generaba, nuestra pregunta fundante fue ¿por qué no hacerlo?, pero ¿desde qué lugar nos posicionábamos para inscribirnos en un voluntariado?, ¿acordábamos con los conceptos que establecían las bases? ¿lo discutiríamos después, si el proyecto resultaba aprobado?

El proyecto consistió en prácticas de enseñanza y aprendizaje, ofrecidas a la población carcelaria, por un lado, y formación de estudiantes presos y externos, de diferentes carreras de la facultad, por el otro, aspecto que nos interesa destacar en esta comunicación. Se caracterizó por la participación de estudiantes regulares que cursan en el espacio físico de la universidad y sus pares que estudian en la prisión, como “alumnos libres”, en calidad de voluntarios, figura central en la convocatoria y fuertemente problematizada por un grupo de estudiantes.

Con respecto a la metodología, se diseñó una propuesta de intervención basada en distintos lenguajes e inscripta en diferentes disciplinas o de carácter interdisciplinario. Se trabajó en talleres y seminarios-taller con grupos de entre 20 a 35 participantes, con una extensión de entre 5 a 9 meses y variabilidad en la frecuencia de los encuentros (semanal, quincenal y mensual), dirigidos a personas con diferentes niveles educativos, coordinados por estudiantes regulares y en prisión bajo la supervisión de los docentes.

## **2.1. SEMINARIO-TALLER INTERDISCIPLINARIO: “LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

En el seminario-taller no se abordó conocimiento específico sobre alguna disciplina en particular, sino que se tendió a la apropiación de las herramientas argumentativas que proporciona la lectura y la discusión grupal, centrada en la problemática de los derechos humanos. Las siguientes

preguntas se relacionan con una inquietud fundamental subyacente a la propuesta del seminario-taller: ¿cuáles son los principales intereses y necesidades de los estudiantes universitarios en el contexto de una institución total como es la cárcel? ¿Cuáles son sus preocupaciones fundamentales en tal sentido? ¿Qué herramientas puede proporcionar un seminario-taller como el propuesto, que sean de utilidad en el mencionado contexto? ¿De qué manera revierte en la formación de los alumnos regulares el acercamiento a la problemática sobre el papel de las actividades educativas en contextos de reclusión y el trabajo conjunto con sus pares presos?

Dada la distancia entre un encuentro y otro, se requería la lectura del material o búsqueda de información que se indicara y las actividades propuestas, de modo de garantizar la producción en cada uno de ellos.

## **2.2. TALLER DE ARTICULACIÓN NIVEL MEDIO-UNIVERSIDAD: “ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO Y PENSAMIENTO PARA LA COMPRESIÓN EN EL PROCESO DE ESTUDIO”**

Este taller tuvo como eje de trabajo el análisis y abordaje del proceso de estudio que los participantes estaban desarrollando o habían desarrollado como estudiantes del nivel medio. La intención fue poner en cuestión cómo aprenden en las diferentes instancias educativas en que participan, qué procesos de pensamiento se ponen en juego, cuáles son las estrategias de conocimiento de que se valen para el aprendizaje. Para ello se hizo hincapié en la comprensión y elaboración de textos escritos ligados a la producción académica, procesos estos que interactúan en las prácticas estudiantiles.

Las preguntas orientadoras que guiaron el trabajo del taller fueron: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que ponen en juego los estudiantes? ¿Qué estrategias pueden desarrollarse a partir de los materiales de estudio? ¿Qué procesos de pensamiento intervienen en la lectura, la comprensión y el aprendizaje? ¿Qué herramientas utilizamos y desarrollamos para comunicar lo que aprendemos?

## **2.3. SEMINARIO-TALLER DE PROMOCIÓN A LA LECTURA E INFORMACIÓN**

Se promovieron encuentros de lectura a partir de una selección de textos, pero abierta a modificaciones según propuestas e intereses de los integrantes del taller. Las actividades se centraron en lectura y discusiones grupales en torno a diversos ejes temáticos, favoreciendo así, en un primer momento, competencias expresivas, comunicacionales y de análisis crítico y, en un segundo momento, en la producción textual.

Este espacio de producción pretendió ser una instancia de entrecruzamiento entre la necesidad de comunicación y expresión y las estrategias de producción textual trabajadas en los encuentros de lectura. Se propiciaron también los espacios para socializar y compartir, los escritos producidos.



## **2.4. TALLER “CREACIÓN DE UN CATÁLOGO DE RECURSOS DE INFORMACIÓN PARA BIBLIOTECA EN LA UNIDAD PENITENCIARIA N° 2”**

Este proyecto surgió como conclusión de unas jornadas realizadas sobre tecnologías de la información en Bibliotecas de Unidades Carcelarias. Supuso así una articulación entre las actividades de grado de los alumnos regulares y las actividades realizadas en el ámbito del PUC.

Los alumnos regulares tienen como materia obligatoria la *Práctica profesional* o *Permanencia* como requisito para acceder al título de Bibliotecólogo. A partir de las Jornadas mencionadas una de las alumnas solicitó la autorización para realizar su permanencia en la Biblioteca del PUC presentando un proyecto de capacitación más ambicioso que incluyera además la automatización de la biblioteca y su incorporación a la red de bibliotecas de la UNC.

La posibilidad de un reconocimiento de la biblioteca del PUC por parte de la UNC permitiría su incorporación en la red de bibliotecas de la UNC y con ello el acceso al préstamo inter bibliotecario y las bibliotecas del ABUC (Acuerdo de Bibliotecas Universitarias de Córdoba, en el cual participan todas las universidades de la Provincia y la Agencia Córdoba Ciencia) como también la posibilidad de recibir aportes para la adquisición de material bibliográfico y de equipamiento de las autoridades universitarias.

## **2.5. TALLER DE PRODUCCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: “SOBRE EL LENGUAJE Y REFLEXIÓN DE LA PLÁSTICA”, QUE PROFUNDIZÓ UN TALLER ANTERIOR**

El “Taller de práctica y pensamiento artístico” se dicta en el Penal San Martín desde el año 2000. Se dirige a internos del establecimiento como una propuesta que desarrolla proyectos que tienen como objeto la producción de trabajos plásticos y la reflexión crítica sobre tales prácticas.

Desde 2007 los talleres se desarrollan a partir de clases expositivas, trabajos de discusión grupal a partir de documentos textuales o icónicos, trabajos de experimentación y producción plástica, visitas de artistas y/o alumnos que expondrían sus trabajos ante los alumnos del taller con propuestas específicas para su interpretación y discusión, trabajos de co-producción plástica entre los alumnos y los artistas invitados. El eje de todas las actividades es la discusión de sentidos del objeto artístico y su circulación contextualizada y las líneas estratégicas de acción son la formación y capacitación en el área artística mediante cursos, talleres o seminarios y difusión del trabajo producido a través de la organización de exposiciones, participación en foros, publicaciones y ponencias. El nuevo taller propuesto permitió explorar otras formas de producción y expresión a partir de la incorporación de una herramienta con el financiamiento obtenido.

Previo al inicio de los talleres se realizaron reuniones tendientes a la conformación del equipo de trabajo y los sub-equipos, a la apropiación del proyecto (que había sido elaborado por un núcleo más pequeño) por el conjunto de los participantes y se realizó una instancia de formación centrada en fortalecer el encuadre de trabajo, con el aporte y la supervisión de una

psicóloga institucional; a lo largo del proceso de trabajo se realizaron encuentros de seguimiento a fin de calibrar el desarrollo de cada uno de los talleres como así también de planificar una instancia de puesta en común e integración de las producciones resultantes.

Mediante el proyecto se pretendía:

- Atender, en parte, las múltiples necesidades educativas y culturales insatisfechas de la población alojada en cárceles.
- Potenciar los procesos de aprendizaje en contextos de reclusión mediante el aporte de herramientas específicas.
- Promover la formación ciudadana y solidaria de los alumnos universitarios, regulares y del PUC a través del intercambio y trabajo colaborativo entre ambos.

Más allá de los logros específicos de cada taller y la valoración otorgada por los destinatarios, aspectos en los que no nos detenemos, los resultados del proyecto fueron positivos en múltiples sentidos.

A los docentes y estudiantes que implementamos el proyecto nos permitió debatir acerca de cuestiones relacionadas con nuestras prácticas en el contexto carcelario, especialmente el encuadre de trabajo, aspecto cuidado e importante para los docentes pero minimizado por algunos estudiantes, lo que suscitó tensiones y conflictos que fue necesario atender.

Los estudiantes presos pudieron afianzar su posición como universitarios al interior del penal, en un plano de horizontalidad con sus compañeros en libertad y asumieron responsabilidades conforme a ese rol, contribuyendo a una arista de su identidad como estudiantes, en construcción, permanentemente interferida por las rutinas y prácticas de las instituciones totales cuyo principal efecto es la pérdida de la identidad social de los sujetos y la asunción del rol de interno.

Finalmente, el proyecto preveía documentar el proceso transitado, lo que se tradujo en un libro (Acín y Mercado, 2009). Escribir fue otro desafío, sostenido por la convicción de que era importante comunicar la experiencia. Constituyó también un aprendizaje valioso para todos en tanto implicó acordar ejes, qué recuperar de la experiencia vivida para comunicarla a otros, estilos de escritura y respetar las diferencias presentes en el proyecto –que también se expresan en el texto– en simultaneidad a la procura de cierta unidad del texto en su conjunto. Esta instancia también fue una oportunidad de participación de estudiantes privados de libertad, en especial del taller de producción artístico cultural, quienes elaboraron el diseño de la invitación a la presentación del libro, ocasión en la que también se expusieron algunas de sus producciones.

### **3. Reflexiones posteriores pensando en la formación**

La comunicación de la experiencia transcurrido cierto tiempo y en el marco de unas jornadas cuyos ejes son nuevas maneras de aprender y enseñar y la forma en que el conocimiento circula en la universidad nos ayuda a reflexionar en torno a lo siguiente.

Por un lado, destacamos el alto valor formativo que tiene para los estudiantes su participación en proyectos con otros, en los que el conocimiento adquiere relevancia como herramienta de análisis e intervención en la realidad, escasamente previsto en los itinerarios de formación de las respectivas carreras, que complementa el trabajo en las aulas; en este caso, intensificó el trabajo conjunto entre estudiantes y docentes en torno a una problemática que nos compromete a ambos y proveyó de conocimientos y herramientas orientadas a la intervención.

Por el otro, además de los resultados positivos mencionados, es necesario reconocer los conflictos y debates suscitados en torno a cuestiones político-ideológicas que, si bien enriquecieron el proceso, en ocasiones se desplazaron hacia falsos enfrentamientos docentes-estudiantes. Relacionado con ello, cabe señalar la permanente vigilancia epistemológica que exigió a los docentes el sostenimiento de un encuadre de trabajo tensionado por el hecho de que no todos los estudiantes que cumplían el rol de coordinadores estaban dispuestos a ejercer ese rol.

El PUC lleva ya más de catorce años desde su implementación en la Facultad de Filosofía y humanidades, las actividades desarrolladas en general y particularmente en el Proyecto de Voluntariado desarrollado, van seguramente, más allá de los objetivos propuestos en tanto imprimen calidad humana y académica, decisión política y fuerte implicancia en el entramado de todas y cada una de las experiencias realizadas.

Reguladas por los tiempos de la cárcel, la condición de los sujetos presos y el mandato de educación universitaria, se crea una dinámica propia, según población y objeto de intervención que es importante conocer en su proceso histórico, para sostener con conocimiento un encuadre de trabajo.

Resulta por tanto necesario indagar desde sus propios actores, cómo y de qué manera impacta el PUC en este tiempo transcurrido, en los sujetos, las instituciones involucradas y las prácticas desarrolladas; sus condiciones, posiciones, aportes y demandas e intervenciones.

Para finalizar, tomamos así las palabras de un alumno de PUC, que aluden a la experiencia realizada y animan a dar continuidad de responsabilidad y compromiso a las actividades de la universidad en la cárcel:

“Esta iniciativa de transmitir estrategias de estudio en condiciones harto desfavorables como la cárcel, son como pequeños rayos de luz que llegan hasta el lugar más alejado, haciendo que la educación sea posible y gratuita, desde un principio de igualdad, hasta en una prisión.

Puedo arriesgar mi posición, y decir que el área educativa en general y talleres de capacitación laboral dentro de la cárcel, son los únicos que hacen algo real por mejorar a las personas y su calidad de vida de los que habitamos este lugar, no quiero usar la palabra ‘reinserción’ que demanda de un trabajo interdisciplinario y de compromiso, de nosotros mismos y de muchos sectores de la sociedad en conjunto.

Hoy la comunidad universitaria y nuestras acciones de extensión (talleres de voluntariado) concentran la atención de ‘la resistencia intelectual interna no violenta’ en la cárcel, para cambiar

la ‘tumba’, una forma de vida que no permite salir de este círculo vicioso de la droga, la delincuencia y la marginalidad (muerto en vida), propiciar la toma de derechos por el conocimiento, estos pequeños cambios, que con el tiempo y esfuerzo, creo que serán significativos.”

## Referencias

- ACÍN, A. Y MERCADO, P. (coords.) (2009): *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- ARGENTINA (2006, diciembre 28): Ley de Educación nacional 26.206, *Boletín Oficial (Argentina)*.
- BÁEZ, F. (2007): El nuevo rol de los bibliotecarios. Discurso pronunciado el 10 de diciembre de 2007 en la Biblioteca Nacional Argentina (en línea) <http://www.caicyt.gov.ar/bibliotecaricardoalbertogietz/articulosynoticias/elnuevoroldelosbibliotecarios.pdf/download> (consulta 16 junio 2008).
- BAQUERO, R. (1998): *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Aique.
- SANTOS, B. DE SOUZA (2005): *La Universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRUNER, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- FREIRE P. (1992): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (2003): “A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial”, *Cuaderno de Pedagogía* (11): 111-116.
- LIPMAN, M. (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2008). *El aprendizajeservicio en educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Eudeba
- MEIRIEU, P. (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PACHECO, M. (2004): “Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy”, *Cuadernos de Educación*, III (3), s/p.
- PÉREZ, G., Y SANDRA, M.: *Un acercamiento a las bibliotecas de los centros penitenciarios*. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 1: 79-89.
- PODERTI, A. (2001): *Interpelaciones. Cultura, Reingeniería y empoderamiento*. Salta: Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.
- RANCIERE, J. (2002): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SCARFÓ, F. (2004): “El derecho a la educación en las cárceles”, *Cuaderno Negro. Revista sobre la cárcel y la filosofía del castigo*. Buenos Aires: Procuración Penitenciaria.
- SCOTTO, C. (2004): “Apuntes para una Defensa de la Universidad Pública”, *Cuadernos de Educación*. III (3): s/p.
- YOUNG, K. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

# Acción/reflexión. El aula como laboratorio colectivo y el alumno como protagonista de su propio aprendizaje

Marta García Cano, [martagarcíacano@pdi.ucm.es](mailto:martagarcíacano@pdi.ucm.es)

Noelia Antúnez del Cerro, [noeliaadc@art.ucm.es](mailto:noeliaadc@art.ucm.es)

*Universidad Complutense de Madrid*

## RESUMEN

Se analizan diferentes experiencias llevadas a cabo en una materia de una titulación de Bellas Artes que han convertido el aula en laboratorio de aprendizaje para todos. La metodología de la materia ha ido cambiando a lo largo de tres cursos académicos.

## ABSTRACT

It is analyzed several experiments carried out in a subject of a degree of Fine Arts who have turned the classroom in a learning laboratory for all. The methodology of subject has changed along 3 academic years.

**Palabras clave:** educación artística, docencia universitaria, experimentación, innovación.

## Introducción

En el contexto de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y dentro de una asignatura de libre configuración, cuatrimestral y de carácter teórico-práctico, denominada *Artista, sociedad y educación*, se han venido realizando, en los tres últimos años, diferentes experiencias que han convertido el aula en laboratorio de aprendizaje para todos. En este laboratorio se ha establecido un doble trabajo, tanto para alumnos como para quienes hemos protagonizado la experiencia como docentes.

Para los alumnos, el trabajo fue el de enfrentarse a los contenidos propios de la asignatura desde la propuesta de la participación y en un estatus de igualdad con el profesor, para construir desde el diálogo y la reflexión, no solo los contenidos si no también lo que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se produjeron situaciones en las que tuvieron que cuestionarse sobre el espacio de aprendizaje, los anclajes culturales a las metodologías más convencionales y el esfuerzo que requiere, en un aula, tener que elegir tu propio camino.

Para nosotras el esfuerzo se centra no solo en aportar contenidos con los alumnos y desde los alumnos, de modo que puedan integrarlos en el contexto de su aprendizaje en la carrera y no como una asignatura más, que se presente como un cajón estanco sino, además, en generar nuevas formas de enfrentarse al aprendizaje, más en sintonía con la sociedad del conocimiento, que demanda participación, dependencia del conocimiento de los demás, colaboración y constante actitud de aprendizaje, así como un planteamiento crítico constante ante aquello que nos presentan. Todo ello bajo el paraguas de la incitación, y el trabajo sobre la participación, sus modos y necesidad de ejercerla. Asimismo, debíamos lidiar con nuestras emociones, con la inseguridad de unos alumnos que, tras enfrentarse con modos de aprender y metodologías diferentes a los que se pueden poner en práctica en un contexto universitario, no sabían qué hacer: dejarse llevar por la nueva propuesta, luchar contra ella o abandonar.

La experiencia desarrollada durante estos años ha ido evolucionando de una forma orgánica, partiendo de la necesidad de modificar la propuesta original de la asignatura para hacerla más nuestra, dando un paso más allá de los contenidos a transmitir y persiguiendo nuevos objetivos relacionados con nuestra práctica docente. Objetivos que han girado en torno a varias cuestiones que nos interesaban, nos han interesado o nos están interesando. Entre las preguntas que nos planteábamos y nos planteamos (la mayor parte de las veces sin respuesta), tienen un especial protagonismo la participación, la relación alumno-profesor, entendida desde la horizontalidad o la capacidad del grupo de construir contenidos, que ateniéndose a lo exigido en la asignatura, los alumnos puedan sentir como propios e integrarlos en sus proyectos. Estos tres ejes fundamentales (participación, relación alumno-profesor y construcción de contenidos) se han integrado, a su vez, en una reflexión y experimentación acerca del espacio del aula y los condicionantes de este a la hora de emprender actitudes y acciones diferentes que requieren un esfuerzo suplementario que no siempre se puede o se está dispuesto a hacer.

## **1. Situación de partida**

Cuando nos hicimos cargo de la asignatura, partimos de una programación basada (casi en la mitad de la misma) en la impartición de clases teóricas por varios docentes, que según sus conocimientos desarrollaban bloques temáticos en torno a las diferentes formas en las que puede trabajar o relacionarse un artista con la sociedad con la que convive (artista científico, artista educador, artista artesano, artista emprendedor...), la influencia de la sociedad y sus tendencias culturales, las diferentes formas de abordar la educación artística tanto para los artistas como para el público... Se trataba, por ello, de una asignatura plural, en la que diferentes profesores trabajaban con un grupo de alumnos pero del que solo llegaba a formar parte uno de ellos (el responsable de la asignatura), ya que el resto de los docentes se limitaba a impartir un par de sesiones.

El alumno debía, durante el cuatrimestre que duraba la asignatura, realizar un cuaderno de bitácora (en el que ir haciendo un seguimiento de la misma y que incluía el comentario a cerca de diez artículos o noticias relacionadas con los contenidos), trabajo individual (el comentario de un libro dentro de la bibliografía propuesta, o una reflexión sobre el desarrollo de su trayectoria artística) y, por último, un trabajo en grupo sobre uno de los temas propuestos por el profesor, que posteriormente había que exponer en clase al final del curso.

En cuanto a la evaluación, además de la participación, la asistencia a clase, y la calificación del profesor de los trabajos entregados, se les pedía a los alumnos que evaluaran las presentaciones de los trabajos en grupo de los compañeros, para llegar a una calificación más consensuada. Con todo ello se publicaba una nota provisional que podía ser subida (incluyendo los sobresalientes que quisieran optar a matrícula de honor), en un examen que consistía en desarrollar, con el apoyo de los apuntes, bibliografía... que el alumno considerara oportuno un tema propuesto por el docente.

Partiendo de esta situación, las innovaciones que se han ido introduciendo en estos tres últimos cursos, lo han hecho de forma escalonada (tal y como detallaremos más adelante) y han respondido a los siguientes criterios y circunstancias.

- Integrar los contenidos de la asignatura en los proyectos de los alumnos, de manera que la asignatura se integre en sus prácticas en otras asignaturas y proyectos artísticos.
- La necesidad de integrar más los contenidos de la asignatura para ajustarse a la realidad de las experiencias que se proponen para los trabajos en grupo y la realidad de la práctica artística y la creatividad en contextos sociales.
- Ofrecer contextos concretos donde los grupos puedan llevar a cabo un trabajo práctico y experiencial que se acerque a las prácticas artísticas que trabajan más cercanas a lo social y la educación.
- Elaborar de forma transversal formas de aprendizaje que, experimentadas por el propio alumno, pueda entenderlas como modos de aprendizaje aplicables en la educación.
- Desarrollar un espíritu crítico dentro del contexto educativo universitario acerca de la relación alumno-profesor, los condicionamientos del espacio y el papel del alumno en su propio aprendizaje.

## **2. Nuevas metodologías de trabajo en el aula**

Partiendo de la situación descrita y una vez que nos hicimos cargo de la asignatura, fuimos introduciendo cambios según fuimos detectando la necesidad o la oportunidad de hacerlo, siempre con la intención de ir realizando pequeñas transformaciones, controlables (o no), de las cuales pudiéramos observar las consecuencias. A continuación detallamos algunos de estos cambios realizados en cada curso académico.

## 2.1. CURSO 2010-11

En relación al cuaderno de bitácora, decidimos sustituir el mismo por una participación activa en el foro disponible dentro del campus virtual de la UCM. Al revisar los cuadernos de bitácora en años anteriores nos dábamos cuenta de que, por un lado, era un gran trabajo tener que leerlos todos de una vez y al final de curso y que, además, sentíamos cómo muchas de las reflexiones y aportaciones de los alumnos caían, casi, en saco roto, ya que no tenían respuesta ni eran conocidas por nadie más que por los profesores de la asignatura. Es por ello que nos planteamos la posibilidad de utilizar un espacio online, que nos permitiera tanto un seguimiento más continuo del trabajo de los alumnos como que este trabajo fuera compartido y comentado por sus compañeros, convirtiéndose desde el principio en una aportación participativa de contenido.

Para generar este intercambio, en un principio, pensamos en generar un grupo en alguna de las redes sociales tipo Facebook, pero lo descartamos puesto que esto podía interpretarse como una obligación de adherirse a ellas y en ocasiones generaba ciertas suspicacias, así que nos terminamos inclinando por el uso de los foros que la plataforma Moodle nos permitía crear y a la que todos, como alumnos de la UCM y de la asignatura, tenían acceso. En ese foro los alumnos podían hacer todo tipo de aportaciones a la asignatura, y comentarlas con sus compañeros. En relación al cuaderno de bitácora comprobamos que era una mejora al ofrecer la posibilidad de compartir conocimiento e información no solo con el profesor, sino entre los alumnos dentro del marco de la asignatura. Por otra parte esta opción permitía a los más tímidos y aquellos que tenían más dificultad de acudir con regularidad al aula una participación más activa.

Por último, y para poder evaluar de una forma más objetiva la realización de este trabajo, decidimos exigir un número de intervenciones mínimas en el foro para poder evaluar esta participación en sustitución del cuaderno de bitácora.

En relación al trabajo individual abrimos la posibilidad de que fueran los alumnos los que hicieran propuestas individuales con el único requisito de consultar previamente su pertinencia dentro del contexto de la asignatura. Con ello intentábamos, por un lado, hacer que esta propuesta les fuera más atractiva y útil y, por otro, dar respuesta aquellos alumnos que no encontraban sentido a realizar un resumen sobre un libro de los que habían utilizado para documentarse en el trabajo en grupo (en ocasiones los trabajos en grupo parecían presentaciones conjuntas de los trabajos individuales de los componentes del equipo), o que no poseían o creían no poseer trayectoria artística. Con respecto a este último matiz, el tener o no trayectoria artística, hay que recordar que se trata de una asignatura de libre configuración, que la podía cursar cualquier alumno de la UCM independientemente de los estudios que realice, circunstancia, por otra parte, muy propicia para elaborar desde los alumnos y sus experiencias en otros contextos universitarios contenidos más ricos, desde una visión multidisciplinar.



Un último cambio fue abrir las posibilidades de los trabajos en grupo, dando la oportunidad de que fueran los propios alumnos los que propusieran temas a trabajar dentro de los contenidos de la asignatura. Además decidimos incidir, por un lado, en la investigación y, por otro, dejar al alumno plena libertad en el formato de exposición del trabajo en grupo abriendo la posibilidad de que el trabajo no tuviera que ser únicamente escrito y defendido a modo de clase magistral, sino admitiendo vídeos, performances, juegos, obras plásticas... como formato de desarrollo y presentación del trabajo. El objetivo en este punto era aunar el aprendizaje teórico y el práctico y provocar al alumno para que pueda desarrollar aspectos teóricos fuera del formato presentación PowerPoint y texto, y practicar una visión más holística que desdibuje esa línea roja que parece existir entre práctica y teoría y que, desde nuestra perspectiva, ha dejado de tener sentido.

Además de estos cambios sobre los trabajos a realizar por los alumnos, se hicieron otros cambios como:

- Ofrecer a los alumnos que lo deseen contextos específicos de trabajo que pudieran facilitar su experiencia en los trabajos en grupo: museos, escuelas, institutos y contextos mucho más especiales como son los contextos de salud (hospitales y centros de salud).
- Proponer a los alumnos algunos textos para entablar el debate en clase y pedirles que ellos aporten los suyos si desean sustituir los propuestos.

## **2.2. CONCLUSIONES DE LA 1.ª FASE**

El trabajo en el campus resultó muy interesante y estimuló debates y discusiones paralelas que no se habían tratado en el aula. En términos generales, salvo excepciones, los más participativos en el foro eran los más participativos en clase, si bien, si pudimos observar que algunos alumnos cuya participación verbal no era intensa en clase si hacían muchas aportaciones en el foro, permitiéndonos un mayor conocimiento de sus intereses y posibilidades. El resto se limitaban a participar en el último momento y cumplir con el mínimo de entradas requerido para ser evaluable. Todo esto, además, podía también ser referencia a la hora de la evaluación y permitir al resto de los alumnos al final de curso valorar a los compañeros con los que no mantiene relación personal o más cercana, de otra manera.

En cuanto al cambio en las premisas para los trabajos individuales y grupales surgieron polémicas de la falta de iniciativa a la hora de proponer contenidos, por lo que se produce la necesidad de estimular más la participación del alumno, pero no la participación en torno a debates, sino la participación en tanto a que el alumno sea protagonista de sus propios contenidos, que de alguna manera era lo que empezaba a estar implícito en nuestras actuaciones. Cuando les preguntábamos acerca de esa aparente falta de interés la respuesta más generalizada se centraba en el cansancio de la carrera (la asignatura es, para la mayoría de los alumnos,

cursada en el último año de la misma), pero la más llamativa, desde nuestra perspectiva, es la de asumir que una asignatura teórica (*Artista, sociedad y educación* se consideraba como tal) es una asignatura en la que sentarse a escuchar (o quizá está acostumbrado a que así sea) y por lo tanto no tiene intención o interés por tener una asistencia a clase más activa. Esto hace, en muchos de los casos, que se decida de alguna manera poner el esfuerzo en aquellas otras asignaturas que lo exigen de forma inevitable.

Siguiendo en esta línea, ese año empezamos a reflexionar, también sobre las diferencias existentes entre los grupos que cursan la asignatura por la mañana y los que la cursan por la tarde. Los grupos de mañana suelen ser más activos y este año tuvimos ejemplos estupendos como un grupo de 3 alumnos de otras carreras que, junto a una alumna de Bellas Artes realizaron un trabajo en vídeo que expusieron en clase a modo de performance. Por la tarde los grupos suelen ser más reflexivos y con ellos acabamos haciendo una evaluación de la asignatura junto a un té y unas galletas, sobre una mesa con un precioso mantel regalo de uno de los alumnos.

En ese curso, una de las cuestiones que manifestaron y que seguirá manifestándose a lo largo de esta trayectoria, es esa sensación de incertidumbre que les genera tener que tomar sus propias decisiones, elegir su propio camino, sin que el profesor deje expresamente definidas las directrices a seguir o que las directrices sean abiertas y no cerradas.

### **2.3. CURSO 2011-12**

Durante este segundo curso de docencia conjunta, se mantienen las modificaciones iniciadas en el curso anterior y se incorporan otras, especialmente aquellas que tienen que ver la relación alumno - profesor y el espacio del aula. En esta línea realizamos diversas acciones.

#### **2.3.1. Introducción la asignatura a través de una performance, en la que se invita a los alumnos a entrar teniendo el mobiliario del aula descolocado**

Con ello buscábamos observar las diferentes reacciones del alumnado al entrar en este espacio extraño para ellos y que pudieran empezar a reflexionar sobre los lugares de aprendizaje, la relación alumno-profesor que marcan diferentes distribuciones del mismo.

#### **2.3.2. Trabajar el concepto de participación mediante otra performance**

En esta ocasión, distribuidos por el aula se encontraban diferentes materiales (vasos y tarros de cristal, tierra, semillas y botellas de agua, además de papel y material de dibujo), y cada una de nosotras se encontraba en una silla pegada en extremos opuestos del aula, mirándonos quietas, con un trozo de cinta en la boca y con vestidos idénticos. La intención fue mostrarles a los alumnos que la iniciativa debía surgir de ellos y que tenían material para trabajar y hacer cosas diferentes. La experiencia fue dura para nosotras, que no sabíamos en que momento cortar y pasar a explicar, y para los alumnos que tardaron más de quince minutos en

empezar a tomar la iniciativa. Al final de la actividad reflexionamos sobre la participación y lo guiada o no que estaba la acción que “debían” realizar (todos acabaron sembrando unas semillas en uno de los vasos y poniendo en ellos su nombre). Es conveniente señalar que no tiene el mismo significado y se mantienen las mismas expectativas en cuanto a la performance, cuando se trata de alumnos de Bellas Artes que cuando hablamos de otro tipo de alumnado. En este caso a los alumnos de Bellas Artes se les supone familiarizados con esta práctica.

### **2.3.3. Plantear directamente la reflexión sobre la relación alumno-profesor, en numerosos debates, y también desde nuestra actitud, como intentar sentarnos entre los alumnos y no estar siempre situadas frente a ellos**

O situarnos una delante y otra detrás de los alumnos y con ello hacer que cambien, no sin dificultad por la construcción tradicional de la clase, su postura, en un intento de abarcarnos a las dos.

### **2.3.4. Incorporar no solo la evaluación a los trabajos en grupo de los compañeros, también la autoevaluación, de tal forma que la nota final se componía de nuestra calificación, la de sus compañeros y la suya propia**

Aunque esto se hizo con la intención de hacerles conscientes de su propio aprendizaje y del de los demás, en muchas ocasiones no fue efectivo. Los alumnos destacados suelen ser muy críticos con su trabajo y, por lo tanto, puntuarse por lo bajo, mientras que los menos activos y reflexivos suelen otorgarse notas altas sin dar explicaciones razonadas. También ocurre que no suelen calificar de forma objetiva a sus compañeros (“no vaya a ser que suspendan por mi culpa”) o que se niegan a calificar al resto, ya sea manifestando de forma explícita su negativa o haciendo reflexiones vagas sobre los trabajos sin llegar a definir una calificación. Algunos ejemplos de las reacciones de los alumnos ante esta situación son los siguientes extractos de los cuadernos de bitácora:

“Creo que como a todos, la asignatura nos ha creado bastante desconcierto desde un principio, ya que no teníamos muy claro por donde encaminarla. Poco a poco fui entendiendo en que iba a consistir la dinámica de las clases, para finalizar con el trabajo de grupo. Evaluarse a uno mismo no resulta nada fácil, pero considero que al haber asistido a clase, participado en el campus y realizado el trabajo grupal con buenos resultados, mi nota estaría entorno al notable.

Considero que nuestro proyecto ha sido un constante registro de los sucesos en el cuatrimestre, en el blog hay mucho material que lo constata. El proyecto ‘de dinámica de grupo’ podría aplicarse también al conjunto de alumnos en esta asignatura y el grado de compromiso colectivo e individual y todo lo que eso conlleva [...]. De donde más he aprendido ha sido de mí y de mis compañeros de proyecto y de las conversaciones con Noelia y Marta sobre el proyecto, ciertamente creo que de las asignaturas en las que más he

aprendido a convivir. Pero a nivel global dentro del contexto de la asignatura y su funcionamiento entre todos los 30 alumnos que éramos, no sabría evaluarme de manera justa por desconocimiento de noción de colectivo y lo que pudiera ser medianamente objetivo para todos.”

### **2.3.5. Los exámenes para subir nota también se transformaron en cierto modo, al plantear al alumno preguntas abiertas en las que él puede elegir el tema con el que contestarlas y que, en definitiva, muestran sus reflexiones y dejan constancia de las aportaciones de la asignatura en su trayectoria**

En esta línea se planteaban preguntas como:

- Elige uno de los contextos/perfiles del artista sobre los que hemos hablado en la asignatura (arte/artista y educación, ciencia, artesanía o salud) y desarróllalo.
- En un momento en el que todos nos lamentamos de los problemas que hay en todos los ámbitos (educación, política, economía, profesional...) os proponemos que elijáis uno de ellos y penséis que podríais aportar a este ámbito desde vuestra posición como artistas. ¿Qué podéis ofrecer a la sociedad desde vuestro papel como artistas?
- Elige dos de los trabajos expuestos en clase y, partiendo de los mismos, haz un recorrido por los contenidos de la asignatura, relacionando la temática de los mismos con los de la asignatura.

### **2.3.6. Una parte importante de la docencia de la asignatura se invertía en tutorías para ayudar a los alumnos a realizar los trabajos propuestos**

Durante este curso comenzamos a llevar a cabo tutorías abiertas en el aula, con la intención de que los compañeros puedan seguir también la evolución de los trabajos y hacer sus aportaciones si lo desean. Compartiendo de nuevo y siendo participes de procesos en los que se está generando conocimiento. Por último, a la hora de exponer los trabajos en grupo al final de curso, comenzamos a dejar el mismo tiempo que para la exposición para que los alumnos pudieran aportar mejoras tanto en el contenido como en la forma a los trabajos de los compañeros, a modo de una gran tutoría abierta. Estas ideas podían ser incorporadas al trabajo antes de la entrega final del mismo.

Más allá de estas las modificaciones conscientes que realizamos durante este curso, habría que destacar un par de circunstancias no programadas que transformaron radicalmente el desarrollo de la asignatura en este curso y los siguientes.

Trabajando con el grupo del primer cuatrimestre (grupo de mañana) sobre la participación, una alumna nos increpó diciendo que hablábamos mucho de la participación pero que en la asignatura no les dejábamos espacio a la participación porque el número y tipo de trabajos que tenían que hacer les constreñían. En esta misma clase llegamos al acuerdo de que aquel que quisiera podía seguir con la programación de la asignatura pero, quién lo deseara,

también tenía la oportunidad de marcarse a sí mismo las directrices del trabajo a realizar, siempre y cuando se englobara dentro del contenido de la asignatura y supusiera un trabajo equivalente a lo que les proponíamos en principio. De este modo, entendíamos que no se trataba de dejar trabajo a un lado, si no de poner todos los esfuerzos que esos trabajos requerían en sacar un proyecto más personal y elaborado. Finalmente la libertad otorgada a los alumnos no fue bien entendida por muchos de ellos, lo que se tradujo en proyectos simples, poco desarrollados, sin fundamento... Solo en el caso de los alumnos que siguieron la programación prevista y algunos de los alumnos más destacados del grupo (incluida la alumna que lanzó la propuesta) consiguieron buenos resultados. Esto hizo que el grupo del segundo cuatrimestre (grupo de tarde) comenzara la asignatura combativo ante la, para ellos supuesta, horizontalidad entre alumno/profesor y asustado por las posibles calificaciones negativas. Sin embargo esto no hizo de él un “mal” grupo, sino que terminó ofreciendo resultados muy interesantes.

#### **2.4. CURSO 2012-13**

El punto álgido de estas experiencias ha tenido lugar durante el curso 2012-13. Durante el primer cuatrimestre hemos podido trabajar la misma asignatura con tres grupos distintos. Uno de licenciatura, como el resto de los que habíamos tenido hasta el momento, y dos grupos de grado, siendo la mayoría de los alumnos en ambos casos estudiantes en su último año de carrera. Esta circunstancia nos ha permitido trabajar al mismo tiempo con grupos distintos y, sobre todo, con grupos cuya experiencia anterior a nuestra asignatura había sido muy diferente. Mientras que el grupo de licenciatura manifestó no haber tenido experiencias alternativas de aprendizaje dentro del contexto de la universidad, en los grupos de grado se encontraban alumnos que habían participado en un proyecto de investigación denominado “Esto no es una clase”<sup>24</sup>:

“Al haber cursado ya la asignatura de *Creatividad y educación artísticas*, el debate discutido en clase sobre arte, educación... me resulta todo algo más familiar, porque son cuestiones que llevamos planteándonos durante toda la carrera, y a pesar de estar en el último año, aún no hemos encontrado una única respuesta. El balance de la primera semana de clase ante esta nueva dinámica en una asignatura tenía, para mí, aspectos positivos y negativos. Por una parte, al ser una persona que le cuesta participar en él. Otro de los aspectos que nos hacen situar este último curso en la punta del iceberg de la experiencia, es también nuestra propia experiencia, que nos ha hecho crecer y arriesgarnos un poco más cada año provocando reacciones que se han manifestado intensas y que, con sus aciertos y fracasos, han hecho reflexionar seriamente a quienes han pasado por ella, no solo entorno a las cuestiones que directamente se han planteado, si no reflexiones más introspectivas, en las que el alumno que se ha tenido que plantear vencer la comodidad de ser mero receptor,

---

<sup>24</sup> Proyecto de investigación Contrato Artículo 83, dirigido por María Acaso López - Bosch y financiado por Fundación Telefónica.

para ser partícipe y constructor de su propio aprendizaje y hacerlo en un entorno de la colaboración, cambiando su percepción hacia el espacio y figura docente.

Comenzar siempre supone una sorpresa, pero en este caso aún más, he podido comprobar que la dinámica y el planteamiento pedagógico de esta clase es totalmente diferente del resto de asignaturas, en principio la signatura me interesaba ya que el título resulta muy sugestivo, más que nada porque establece una relación que considero muy positiva entre tres conceptos fundamentales: artista, sociedad y educación; esto me condujo de entrada a pensar que probablemente el artista o el arte tenía mucho que decir y podría jugar un gran papel social a través de la educación en los próximos decenios, lo que sí es cierto es que por inercia, esperaba de esta asignatura un planteamiento en el que hay una dicotomía claramente establecida en la clase en la que hay dos grupos claramente diferenciados unos, los alumnos, ‘contenedores’ y otro profesor ‘transmisor del contenido’, sin embargo la actitud que he encontrado ha sido algo muy diferente. El día a día de las clases, los progresos diarios, las anécdotas de la convivencia con los compañeros, las tertulias vespertinas, los inventos culinarios. Lejos queda el agobio del comienzo, la incertidumbre del principio, parece que todo empieza ya a asentarse, que el barco emprende el viaje, sin embargo los proyectos se ven trastocados por el zarpazo de la libertad de los otros; y es que la libertad es ilimitada, y la voluntad de poder, no vale en las últimas conclusiones, estamos en manos de los demás, lo queramos o no, manos que a veces pueden ser cadenas; cada día tiene sus batallas, y cada día tiene sus certezas, y hoy caigo en la cuenta de que como en educación no hay una fórmula universal y totalizadora, tampoco la hay en la vida, cada día hay que ajustar la lente de nuevo, reinventarse a uno mismo.”

Lejos de forzar a alumnos a hacer nada, hemos trabajado sobre la libertad de los mismos a elegir, de manera que nuestro papel ha sido el de provocar y mostrar, pero nunca el de dirigir actitudes. Este hecho nos ha llevado a que nosotras mismas nos exponamos a la incertidumbre, a la sensación de movernos entre arenas movedizas, lo que nos llevó a tener que elaborar planes diferentes para cada grupo, para cada día. Entre estos planes había propuestas o intenciones como:

- Intentar provocar sorpresa por enfrentarse a un modo distinto de hacer las cosas, por entrar en la clase y que el mobiliario esté patas arriba, las profesoras quietas y en silencio.
- Proponer a los alumnos que propongan sus objetivos conforme a sus proyectos, que aporten su material al grupo.
- Generar un clima de libertad en el aula que pone de manifiesto nuestras propias contradicciones como profesoras y aceptar que los alumnos cambien el ritmo y el formato de la asignatura.
- Empezar la clase con una mesa enorme sobre la que se extiende un mantel, platos, vasos y confeti, pensando que los alumnos se sentirán cómodos y divertidos y

encontrarse con todo lo contrario, la tensión de que están cohibidos y no saben qué hacer y que más tarde definirían como desconcertante.

“Grande ha sido la sorpresa para algunos, que no esperábamos encontrarnos con lo que representaba aquello: una reunión alrededor de una gran mesa cubierta de confetis y platos que anteriormente habían albergado galletas;). Noelia se camuflaba entre los alumnos mientras tejía con su enorme tricornio en la cabeza, sin dejarle ver, en algunas ocasiones. Entre diálogos, preguntas, música y confetis hemos llevado a cabo la presentación de lo que va a ser esta asignatura. Para empezar hemos hablado de las impresiones de cada uno ante tal escena, pasando por citar la dirección que llevará la asignatura y hemos terminado con una actividad de presentación donde cada uno debía elegir algo que siempre llevase consigo, (en mi caso, una botella de agua y una mochila para guardar de todo) y por qué habíamos escogido esta optativa y no otra. La cosa pinta bien.

Yo personalmente me siento extraño en cuanto al grupo. Llevo dos días recibiendo al móvil y leyendo los correos que han ido subiendo mis compañeros, tarde y mañana, y estoy un poco sorprendido.”

En un inicio nos presentamos a los alumnos como un mapa estelar, unas referencias desde las que partir que les permitieran posicionarse, definir un rumbo y seguirlo. Para cerrar el círculo les pedimos que nos entreguen los cuadernos de bitácora de su viaje por la asignatura y en ellos la sorpresa, la incomodidad y lo diferente son tres términos que han permanecido constantes en las valoraciones de los alumnos.

Este curso volvimos a introducir el cuaderno de bitácora como herramienta. En nuestra intención de dar posibilidades a los alumnos para desarrollar su trabajo, compartirlo y reflexionar de forma conjunta a lo largo de la asignatura, mantuvimos el uso de los foros (que anteriormente la mayoría terminaba utilizando en el último momento y que por lo tanto no se aprovechaba su potencial) y volvimos a instaurar el cuaderno de bitácora, dando la opción de realizarlo en formato blog o físico (el más elegido por la mayoría). Esta herramienta se transformó en un medio de recogida del punto de vista de los alumnos sobre la asignatura de una forma que en otros cursos no lo había hecho.

Algunas de sus anotaciones reflejan estos tres sentimientos:

“Los por qué se han mantenido en mi cabeza desde el primer día de clase, cuestionarme conceptos supone un método de aprendizaje para mi.”

“Por un lado el miedo a participar por otro el reto de sentirse obligado a ello.”

“Estamos acostumbrados a tener claro el orden y posición del profesor y el alumno cuando eso se rompe te descolocas, eso hace irrumpir el silencio.”

“Hace ya años (cuando comencé a trabajar en mi trabajo personal como artista), empecé a quejarme de cómo en la facultad no tenía ningún tipo de libertad para realizar mi obra, como proyecto o lo que fuera, y no lo hacía para poder hacer lo que me diera la gana, sino porque tenía la necesidad de aprender de otra manera. Solamente en unas pocas

asignaturas, que puedo contar con los dedos de una mano, tenía un margen de acción o libertad. Incluso en los últimos cursos tenía que realizar ejercicios absurdos con los que ni siquiera aprendía algo de técnica. Incontables veces he oído la misma queja de otros compañeros. Bla, bla, bla. Cuando se otorga esa oportunidad lo único en lo que piensa la mayoría es en hacer algo políticamente correcto o en hacer algo que le pueda gustar a ese que le va a poner una nota. ¿Dónde está el compromiso con uno mismo?”

### 3. Conclusiones

Lo aprendido o intuido en estos años de docencia se ha materializado en lo que podríamos llamar una metodología del día a día presidida por varias constantes:

- La acción y la performance por nuestra parte, como mecanismo de ruptura con lo establecido y detonante de acción/reflexión.
- El trabajo en grupo, como acercamiento a los modos de trabajo en los campos del arte, la educación y la investigación en la actualidad. Y la oportunidad de trabajar directamente cualquiera de estos aspectos en aquellos contextos que les resulten interesantes pudiendo llevar a cabo experiencias propias más allá del contexto del aula.
- La evaluación a los compañeros y la autoevaluación, como medios para neutralizar lo más posible la subjetividad del docente situándolo en un papel de mediador, proveedor, y catalizador de los acontecimientos. Pero también como ejercicio de compromiso con los compañeros. Para evaluar hay que seguir y escuchar al otro.
- El pensamiento crítico en torno a los modos de aprendizaje y al compromiso de alumno y profesor en este camino así como la necesidad de un espacio que contribuya a ello.
- Entender que a través de la flexibilidad y la capacidad de adaptación es posible que todos saquemos el mejor partido.

Es necesario adaptarse constantemente, de ahí, nuestra expresión de la metodología del día a día. Un ejemplo de los muchos lo podemos encontrar en la vuelta a los cuadernos de bitácora. No es que no funcionara el planteamiento que se había hecho en el foro, es que no era suficiente.

¿Por qué no se puede participar más o por qué no están dispuestos a hacerlo? Eran las primeras preguntas que nos hacíamos al comienzo de este viaje.

La respuesta más unánime por parte de los alumnos es el esfuerzo que supone hacerlo, pero sobre todo ha surgido la reflexión del esfuerzo de ejercer la libertad.

Las razones de la dificultad de una mayor implicación tienen mucho que ver con los hábitos de una pedagogía direccional en la que el profesor emite, el alumno recibe.

Por otra parte recibimos a alumnos con un concepto obsoleto de lo que es teoría y práctica y que establecen una línea poco flexible entre una y otra. Esto se presenta como una doble contradicción en una carrera como la de Bellas Artes que es una carrera



fundamentalmente práctica y de experiencia. En ocasiones y esto es una percepción muy subjetiva, llegamos a tener la sensación de que el hecho de tener una asignatura teórica es casi un espacio de relajación ante la demanda de constante práctica y actitud activa.

El problema desde nuestra posición es que esto se traduce en no entender completamente el proceso de aprendizaje de manera que el alumno percibe la participación (más allá del debate en clase que es una cuestión habitual) y creatividad en una asignatura teórica como un esfuerzo adicional y no como una continuación del aprendizaje.

Este ha sido uno de los aspectos en los que hemos podido observar cómo el trabajo de estos años ha ido conformando grupos de trabajo más cohesionados y sobre todo más implicados. Por una parte la posibilidad de ofrecer contextos en los que trabajar (experiencia) y por otra incidir en la investigación (relacionar teoría y experiencia integrarlas), acompañados por las experiencias y reflexiones de lo que supone la participación y la colaboración el aprendizaje, ha dado como resultado trabajos que se han convertido en auténticos proyectos a continuar, no solo en el aula, también fuera de ella, acercando así realidades, la de dentro de la universidad y la de fuera. Quedaron lejos aquellas exposiciones en grupo que parecían más un rompecabezas forzado que un cuerpo.

Otro de los logros de estas experiencias desconcertantes y en ocasiones tensas es que finalmente conseguíamos la confianza de los alumnos, hasta el punto de que en el último año en los cuadernos de bitácora (trabajo calificable) llevaban a cabo muchas reflexiones críticas sobre el desarrollo de la asignatura, lo que había funcionado y lo que no, y sobre todo, no han tenido problemas en manifestar sus miedos y sus decepciones. Ejemplo de ello son todos los textos que se han insertado en este artículo.

Otra de las cuestiones interesantes en este sentido es cómo se ha ido entendiendo la libertad en este contexto. Por una parte el desconcierto continuo que se ha venido manifestando en términos generales, incluso en aquellos alumnos que ya habían tenido experiencias de otras metodologías de aprendizaje en la carrera. ¿Cuáles son las causas de ese desconcierto?

Por un lado las acciones performativas, sin previo aviso y como introducción a la asignatura han supuesto un elemento de ruptura con lo establecido y en muchas ocasiones de desubicación. Un aspecto, que como mencionábamos en apartados anteriores, resulta especialmente significativo en el contexto de Bellas Artes y que hemos interpretado finalmente como una descontextualización, es decir, no es lo mismo estar en una asignatura que como alumno te hable de la performance y te anime a su ejercicio, que entrar en una asignatura, en principio teórica, en la que como alumno te ves inmerso en una performance que además requiere una actuación por parte de quienes entran en una aula.

En cuanto a otras respuestas de los alumnos en relación al desconcierto, aluden a no tener muy claro que es lo que tienen que hacer para aprobar la asignatura, echan en falta más referencias o más directrices.

Parte de nuestras reflexiones en este sentido tienen que ver precisamente con esa contradicción. Nuestras directrices eran claras: dentro del contexto de la asignatura buscar aquello que se adapte más a tu conveniencia, plantéate tus objetivos y traza tu camino. En ese camino las docentes, nosotras, te ayudamos, te damos pistas, aportamos nuestras experiencias y te facilitamos herramientas y aportamos motores para la reflexión. En cambio al alumno le ha resultado difícil entender esto como una directriz y lo que el alumno entiende por directriz, nosotras lo entendemos como direccionalidad.

En cuanto a la evaluación. Se ha mostrado en general reticencia a hacerlo y mientras se discute la subjetividad del profesor en muchas ocasiones, por otra parte los alumnos no quieren juzgar a sus compañeros, no quieren ser responsables de un suspenso o de una nota.

Independientemente de cuestionarnos dentro de las Bellas Artes como deben ser las calificaciones o si se debe evaluar o no, cuando y de qué manera. Enfrentamos el asunto de la evaluación como el asunto de una exposición. “El que expone se expone”. Las reflexiones giraron en torno a la responsabilidad de nuestras críticas. Hacer que los alumnos tomen conciencia de que en el mundo de fuera estamos constantemente siendo evaluados y nosotros mismos estamos constantemente ejerciendo la crítica sobre nuestro entorno. En Bellas Artes ir a ver una exposición supone ejercer inmediatamente un acto reflexivo sobre lo que consideramos bueno o malo y en base a qué criterios. ¿Por qué no hacerlo en la clase? Y de esa forma contribuir a una mayor objetividad en las calificaciones.

En cuanto al espacio del aula también se convertía en un esfuerzo extra. Todos estamos de acuerdo en que es mejor una disposición más circular para que se establezcan diálogos y participación, o al menos una disposición más aleatoria en la forma de sentarse y agruparse en el aula. Pero cada día que entrábamos en el aula había que mover las mesas y las sillas para poder generar un espacio más fluido, alejado de la disposición clásica de ver solo al profesor y al cogote del compañero.

Un último aspecto en el que hemos encontrado una forma mejor de conocer cómo el alumno ha interiorizado lo sucedido en la asignatura tiene que ver con los exámenes para subir nota.

El hecho de que el examen sea en primer lugar una elección y en segundo lugar un ejercicio de reflexión nos ha permitido escuchar mejor la voz del alumno. El examen se convierte, de algún modo, en el espacio íntimo, el más personal, fuera del grupo, de la interacción.

Cómo anécdota citar que en una ocasión una de las alumnas que vino a hacer el examen, nos miró con sorpresa ante nuestra propuesta y dijo “qué examen más bonito”.

La experiencia deja conocimiento, éxitos y fracasos, pero lo más interesante de esos fracasos es que han sido los alumnos los que en ocasiones han reconocido que la responsabilidad ha sido de ellos, que no están acostumbrados y que la participación exige un

compromiso que en el contexto de una asignatura cuatrimestral en la universidad y al final casi de la carrera, les supone un gran esfuerzo.

Y todo esto nos vuelve a colocar en el papel de aprendices, nos devuelve el sentido del aula como lugar de aprendizaje y experimentación, pero no solo para el alumno, sino también, y en nuestro caso sobre todo, para el docente. Enseñamos porque queremos aprender, aprender a cómo enseñar, a cómo aprender, investigar sobre la participación, las relaciones humanas en el aula, la cercanía del conocimiento, la comodidad y la incomodidad, la energía que se crea en un espacio en el que todo fluye y sobre recursos para navegar cuando hay tormenta, incluso cuando tú has dejado que se produjera.

En este punto las conclusiones no son tales, más bien nuevas preguntas y nuevos puntos de partida. ¿Qué pasa con aquellos que no pueden vencer la incomodidad? ¿Cómo gestionar esas emociones para que el grupo fluya? ¿Hay aprendizaje sin retos? ¿Qué debemos hacer cuando esos retos generan conflicto? ¿Cuál es el objetivo razonable en este sentido? Un estudiante dice:

“Yo no estoy contento con cómo ha discurrido la asignatura. La verdad que de primeras me animé y tenía muchas ganas. Además no había tenido muchas asignaturas ‘teóricas’ de este tipo, que se promueva el ambiente distendido, facilitando el diálogo, la interacción y empatía entre nosotros en la misma aula. Rompiendo así los modelos que venimos arrastrando. De hecho a la hora de guiar la clase, creo que siempre se procuraba cuidar el aspecto formal en ese sentido. Siendo este además un aspecto fundamental de los que tratamos en el proyecto de grupo. Pero no sé si era por el horario —a las 3 de la tarde—, que muchos de nosotros comíamos corriendo nada más salir de otra clase, los pocos que éramos, no sé. El caso es que no me ha gustado la dinámica ‘participativa’ que hemos provocado en la clase (grupo de tarde). Y en otro tipo de clase más clásica, no me hubiera afectado. Pero sí en esta que la forma aparece como aspecto fundamental y la participación y dinamismo en ese sentido, alimentan el grupo. Muchas veces he salido de la clase (no siempre claro) con una mala sensación y creo que movida por ello. Por eso en rasgos generales, no sé si por las expectativas, mi actitud dentro del grupo o es un asunto de percepción, termino la asignatura con un sabor agrídulce. He intentado explicar un poco la sensación con la que termino la asignatura, porque creo que es la mejor forma de autoevaluarme. Y más aún cuando veo que o soy muy ingenuo o el único que ha tenido una sensación semejante. El enfoque ‘lúdico’ que se le da a la clase, me parece que no es ‘festivo’. La propuesta, entiendo, es la de mostrar que la manera de enseñar o impartir una clase no pasa por el mantenimiento de un orden jerárquico de la relación profesor/alumno. La idea de romper el espacio o las formas de ubicarse, ayudan a entender el espacio como algo común y horizontal. El problema es que debido a esto (comentándolo con otros compañeros) hay gente que se queda en la parte festiva, y cuyo aporte o enriquecimiento al debate de los temas planteados no se produce apenas creando un ambiente más propio de adolescentes en bachillerato que de universitarios.”

Como reflexión final ser conscientes de la dificultad que ofrece intentar implementar una metodología de integración y libertad en un contexto que no integra estos mismos postulados de forma general. Muchas de las cuestiones que no han terminado de funcionar, como es el caso de las tutorías abiertas o la propuesta de textos, incluso la lectura de los textos propuestos en clase, tienen que ver con esta cuestión. Y finalmente la elección se traduce en lo siguiente, si en esta asignatura soy libre de elegir, esta asignatura me permite acoplarme mejor a aquellas asignaturas que exigen, de manera que aunque quiera acudir a una tutoría abierta la decisión es no ir porque tengo que cumplir con aquellos que no me dan opción.

De manera que entendemos la asignatura como una experiencia intensa, que permite conocer al alumno, cuestiones propias de la asignatura, pero también cuestiones que inciden en el modo de aprender. Abrir una puerta para que ante la próxima propuesta de aprender más libremente no se sientan tan desconcertados y puedan fluir en ella contribuyendo con la experiencia propia. Así lo expresan algunos estudiantes:

“Nuestro primer día de clase se podría definir con la palabra desconcertante. Entramos en el aula, y nos encontramos con una mesa con un mantel verde y platos y vasos de plástico de color naranja. Todos nos quedamos perplejos, ya que estamos habituados a un modelo de presentación, por lo general breve, en la que el profesor explica en qué consistirá la asignatura que va a impartir sin más. Todos estábamos muy cohibidos, ya que la mayoría no nos conocíamos y el aula estaba dispuesta de tal forma en la que al tener que rodear la mesa, teníamos que mirarnos. Y normalmente estamos distribuidos por filas dándonos la espalda entre nosotros y solo la cara al profesor.

Segundo día de clase. Sinceramente no tengo ni idea en que va a consistir la asignatura, la clase está desordenada e indirectamente sentimos que nuestra labor es colocarla. Colaborando entre todos, decidimos distribuir la clase en forma de U. Mientras tanto, nos encontramos a las profesoras haciendo ganchillo, un microondas funcionando y la clase impregnada de olor a palomitas.”

## Referencias

- ACASO, M. ET AL. (2012): *Pedagogías Invisibles. El espacio del Aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- BOHM, D. (1996): *Sobre el diálogo*. Madrid: Kairos.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2008): *Rizoma*. Valencia: Pretexto.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- ELLSWORTH, E. (1997): *Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address*. New York. Teacher's College Press.
- ENCINA, J. ET AL. (2003): *Haciendo metodología al andar. Construyendo ciudadanía*. Madrid: Cimas.

- GARCÍA CANO, M. (2011): “Una conversación sobre arte contemporáneo y educación en contextos de salud con Josep María-Martí. Prototipo de espacio para la gestión de las emociones”, *Arte, Individuo y Sociedad*. 23: 267-284.
- HARGREAVES; A. (2003): “Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad”, *Enseñar en sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, p. 19-42.
- KRUGER, K. (2006): “El concepto de la sociedad del conocimiento”, *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. XI: 683-692.
- MCKENZIE, J. (2005): *Performance and performativity*. Seminar Workshop, Institute of performance studies. Berlin: Free University.
- PADRÓ, C. (2011): *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones con María Acaso y Elisabeth Ellsworth*. Madrid: Catarata.
- PEREC, G. (2007): *Especies de Espacio*. París: Montesinos.
- RANCIERE, J. (2003): *El maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.
- VERCAUTEREN, D. (2010): *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- VILLASANTE, T. (coord.) (2001): *La investigación social participativa*. Madrid: El Topo.

# Una propuesta narrativa para reflexionar en torno a experiencias de innovación educativa: compartiendo miradas acerca de los procesos autónomos de aprendizaje dentro del grupo Indaga-t

Sandra Martínez Pérez, [smartinezperez@ub.edu](mailto:smartinezperez@ub.edu)

Fernando Herraiz García, [f.herraiz@ub.edu](mailto:f.herraiz@ub.edu)

Raquel Miño Puigcercós, [rakelm12@gmail.com](mailto:rakelm12@gmail.com)

*Universidad de Barcelona, España*

## RESUMEN

Se presenta una reflexión sobre el aprendizaje de docentes y estudiantes mediante las actividades del grupo de innovación Indaga-t. También se presentan los procesos mediante los cuales se han construido saberes.

## ABSTRACT

It's introduced a reflection about teacher and student learning through activities of innovative group Indaga-t. Also we show the process through is built knowledge.

**Palabras clave:** investigación narrativa, trabajo colaborativo, innovación, aprendizaje autónomo e identidad docente, relaciones pedagógicas, el papel de los estudiantes y docentes.

## Introducción

En el texto que presentamos tratamos de reflexionar en torno a las experiencias de aprendizaje de docentes y alumnado, dentro de las actividades del grupo de innovación Indaga-t durante los cursos 2010-11 y 2011-12; y damos cuenta de los procesos a través de los cuales, los autores de la presente comunicación hemos ido construyendo, a seis manos, los saberes derivados de la escritura del propio texto.

¿De qué manera y bajo qué procesos se desarrollan la construcción de conocimientos y saberes entre los agentes implicados en los espacios de aprendizaje autónomo? Para tratar de dar respuesta a esta pregunta hemos contado con relatos, cuestionarios abiertos y grupos de discusión realizados con estudiantes y docentes investigadores que han participado en dos

proyectos de innovación<sup>25</sup>. En ambos proyectos, desarrollados dentro del grupo Indaga-t, hemos trabajado con profesores de diferentes ámbitos académicos en la Universidad de Barcelona: por un lado, en el contexto de la Facultad de Bellas Artes dentro de la unidad de Pedagogías Culturales, y por otro, en las Facultades de Pedagogía y de Formación del profesorado, con Educación social, Pedagogía y Educación infantil.

Relacionada con la segunda temática del escrito, los tres autores hemos optado por asumir la perspectiva narrativa como una buena manera de acercarnos críticamente a nuestros propios aprendizajes. Hemos escogido trabajar con la perspectiva narrativa porque pensamos que desde una posición reflexiva (Schön, 1992), y tal como dicen Connelly y Clandinin (1995, 2000) somos “organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin; 1995:11). De esta manera, buscamos describir esas vidas, otorgarles sentido y significados, al mismo tiempo que se recoge y se cuenta. La postura que hemos asumido está próxima a la de Sparkes y Smith (2008), dado que, como sujetos, nos colocamos en el relato que vamos construyendo a partir de la experiencia de la investigación y en relación con los otros.

En el desarrollo del texto hemos tenido que afrontar diferentes dilemas en torno al proceso colaborativo que ha supuesto su escritura. Desde un primer momento tratamos de dar respuesta a preguntas como: ¿qué modo narrativo se iba a trabajar?, ¿dónde y cómo nos colocaríamos dentro del texto?, ¿cómo incorporaríamos las voces de docentes y alumnado?, ¿qué evidencias hacer significativas?, ¿qué niveles de verosimilitud íbamos a adoptar?, etc. Así como, también, correr ciertos riesgos que supone adoptar esta perspectiva eludiendo la confección de textos celebratorios con *happy end*, las divagaciones sin concretar tematizaciones, o la superficialidad o poca profundidad de la narrativa.

Una de las singularidades que asumimos, a la hora de escribir el presente texto, fue que cada uno de nosotros tres estuviésemos en un momento diferente de la carrera académica. Pensamos que la mirada cruzada de un profesor lector en proceso de acreditación académica, con la de una profesora asociada en puertas de defender su tesis, ahora ya doctora, y la de una becaria en inicios de su tesis doctoral, sería un marco peculiar a través del cual dar sentido a nuestro trabajo.

Como resultado, el texto que presentamos es una narrativa en formato ficcional donde tratamos de reflexionar sobre nuestros aprendizajes, tanto aquellos que en primera instancia supuso participar en el proyecto en cuestión, como aquellos que ha comportado el trabajo colaborativo de investigación que supuso la preparación del presente escrito.

---

<sup>25</sup>Proyectos de innovación financiados: Enseñanza para la autonomía, aprendizaje con autonomía (2010MQD00052) y ¿Qué aprendemos los estudiantes y los docentes cuando colaboramos en la evaluación de un proceso de aprendizaje autónomo? (REDICE2012).

## 1. Por favor... un zumo, dos cafés y unos cruasanes

Ferran miraba ensimismado la puerta de la Casa Batlló esperando que apareciesen las compañeras con las que había quedado para trabajar. El frío se hacía insistente mientras buscaba entre los árboles un poco de sol de invierno en una Barcelona llena de visitantes cuando vibró su móvil en el bolsillo.

- Estoy llegando, dijo Susana. Lo siento, se me ha ido el santo al cielo trabajando delante del ordenador...
- Yo estoy viéndote llegar, contestó Ferran.

La entrada en escena de Susana, hizo que Montse se levantara de un banco donde esperaba entre turistas camuflada a la mirada de Ferran, que creía esperar en solitario.

Después de los saludos pertinentes, y debido al frío que hacía aquella mañana alguien rápidamente dijo:

- ¿Conocéis algún lugar tranquilo para hablar y tomar un café?

Susana que, en una “vida anterior” a la carrera académica, había trabajado por la zona les invitó a seguirla girando por el carrer Aragó y subiendo por Rambla Catalunya. Era la primera vez que los tres se veían fuera de la universidad y, aunque se conocían hacía algún tiempo, la conversación de camino a la cafetería reflejó el interés de saber algo más de aquel otro con el que iban a compartir trabajo.

- Y, ¿tú?... ¿cuánto hace que estás metida en la carrera académica?, ¿y de qué das clases?, ¿cuántos créditos impartes?, ¿has visto el semáforo que está en rojo?, ¿en qué momento de tu tesis te encuentras?, ¿seguro que es por allí?, ¿que no eres de tecnologías?, ¿qué estás investigando qué?, ¿y...? bla, bla, bla...

Los tres se agolpaban tropezando unos con otros mientras cruzaban calles y preguntas directas, y respondía en un *sound surround* que les ayudaba a situarse un poco mejor respecto a los demás.

Fue en esa primera e “inocente” conversación cuando tomaron conciencia de algo que podía ser importante en aquella colaboración y que no habían caído hasta entonces. Que los tres estuviesen en diferentes momentos de sus carreras académicas podría ser un factor al cual sacar provecho. Ferran era profesor lector de tercer año, Susana, como profesora asociada, había compaginado la docencia universitaria con la investigación de sus tesis, y estaba “en capilla” ante la inminente defensa. Y Montse, la más joven, iniciaba su investigación de tesis infiltrada dentro de los grupos de investigación y docencia que les habían llevado a trabajar juntos.

Aquella cafetería parecía estar bien para tomar alguna cosa, y ordenar todo lo hecho hasta el momento y seguir compartiendo inquietudes. Como punto de partida, por un lado, tenían *los relatos* donde los compañeros del grupo Indaga-t argumentaban sus aprendizajes durante el curso anterior; y por otro asumían la tarea encargada por el propio grupo: “haced algo con los



relatos de todos”; o dicho de otra manera, preparad un texto para presentar como comunicación en las jornadas de Madrid sobre nuestros aprendizajes, haciendo hincapié en el aprendizaje autónomo de los estudiantes e identificando puntos de encuentro, que sacie la necesidad de transformar la propia práctica docente en el día a día de las aulas universitarias.

Como no sabían muy bien qué hacer, decidieron trabajar realizando mapas a partir de los relatos en cuestión. El desarrollo de los mismos podría ayudarles a ver lo que se estaba cocinando, tratando de detectar los ingredientes a partir de los aromas que se respiraban.

Mientras Ferran compartía el mapa con las compañeras, recordó que fue el único miembro del grupo que no había escrito su relato; y es que, con cierta ironía, él decía:

- ¿Yo?, ¿el curso pasado?... si lo que yo aprendí fue a sobrevivir.

Durante aquel curso, él había realizado la estancia de seis meses en el extranjero que le correspondía como profesor lector, y había tenido su carga docente de todo el año acumulada en el segundo semestre. Así que, los apuros de Chaplin en la cadena de montaje en “Tiempos Modernos”, le parecían una tontería comparado con lo que a él le había tocado vivir en su reincorporación en las aulas.

Ferran ordenó el mapa a partir de tres ámbitos temáticos. Por un lado, reconoció en un primer bloque ciertos dilemas relacionados con la evaluación y la calificación. Por otro, un segundo ámbito donde le pareció ver los espacios y posiciones de aprendizaje a partir de los comentarios de las investigadoras más *junior*; y finalmente un tercer ámbito dedicado a las relaciones pedagógicas entre los agentes implicados en las experiencias y los conocimientos que componían las materias que impartían los más *seniors*.

El mapa que había compartido Montse surgía de los grupos de discusión que se llevaron a cabo con los estudiantes de las asignaturas de Indaga-t, provenientes de los Grados de Pedagogía, Formación del profesorado, Educación social y Bellas Artes. En las reuniones del grupo, los profesores se planteaban una y otra vez la necesidad de escuchar a sus estudiantes para comprender aquello que favorecía el aprendizaje autónomo. En el mapa ordenaba las aportaciones de los estudiantes sobre la noción de aprendizaje autónomo conectándolo a las prácticas, las actitudes y las relaciones con el profesorado que fomentan o dificultan dicho modo de trabajar; por otro lado, emergían las formas de evaluación que posiblemente ayudarían a ser coherentes con este planteamiento.

El gráfico que presentó Susana, provenía de las lecturas de los diferentes relatos de los docentes donde reflexionaban en relación a cómo los estudiantes aprendían, y si lo hacían de una manera autónoma o no. Y, a la vez, dicho esquema se trataba de una fusión entre el que Montse y Ferran hicieron. Un mapa que tenía como eje transversal el aprendizaje autónomo y cuyas tres piedras angulares eran: docentes, discentes y evaluación. Susana, teniendo en cuenta los ámbitos identificados por Ferran y Montse, pudo visualizar como el eje transversal y las tres piedras angulares venían marcadas por: las políticas educativas, los dilemas y planes docentes y

la propia institución. Aspectos que se irían entrelazando a partir de las relaciones pedagógicas, el poder y la autoridad, las crisis, el malestar y la libertad, la implicación y las energías que se ponen en juego; pero sobre todo, por la necesidad de reinventarse cada sujeto, de buscar nuevos espacios, nuevas miradas y nuevos aprendizajes. Todo esto les llevaría a cuestionar su propio trabajo, y repensar el papel de los actores que forman parte de las prácticas educativas.

Después de compartir los mapas, imaginando recorridos y apuntando en torno posibles temas, verdaderamente empezaban a reflexionar sobre los aprendizajes de los compañeros del grupo y los suyos propios durante el curso pasado. Pero quedaba una cuestión en el tintero que debían resolver tomando una decisión lo antes posible: ¿qué forma iba a tomar el texto?, o ¿de qué manera iban a dar cuenta del estudio?

De los tres, Montse era la única que no acababa de ver cómo escribir de un modo narrativo sin salirse de la rigurosidad que marcaba la academia; tenía la necesidad de leer un texto ejemplo que le aclarase sus dudas. Así que Ferran se comprometió a enviar una propuesta de trabajo en los días siguientes al encuentro.

El zumo, los cafés y los cruasanes que acompañaron la conversación se habían acabado hacía un buen rato, y las miradas de las camareras parecían reclamar la improvisada mesa de trabajo si no accedían a consumir algo más; así que decidieron cerrar la reunión a la espera de la propuesta de Ferran.

## **2. En standby... Evocando evidencias. Los grupos de discusión con estudiantes**

Cuando Montse escuchaba los propósitos del grupo Indaga-t en una de las reuniones, no podía evitar pensar en lo que saldría de todo aquello. Su experiencia como estudiante de Pedagogía le pisaba los talones y de repente se encontraba al otro lado de la carretera. Todo aquello de considerar al estudiante experto de lo que sucede en el aula le tenía asombrada, pero por otro lado era consciente de los límites de los grupos de discusión. A medida que iban presenciando y analizando los grupos, pensaba en todas las cuestiones que quedaban fuera de las conversaciones, en el fuera del campo.

El primero de los cinco grupos de discusión que se llevaron a cabo fue el que moderaron Montse y Juana. Cuando quedaron con seis de los alumnos con los que trabajaba Juana en el Grado de Pedagogía, Montse llegó 10 minutos antes al aula del encuentro. Esperaba nerviosa, mientras observaba como decenas de estudiantes cruzaban los pasillos hablando animadamente. De repente, notó la mirada de dos chicas al otro lado.

- ¿Estáis aquí para el grupo de discusión?, preguntó Montse.
- Sí, respondieron las chicas con tono liviano.

Enseguida fueron llegando los otros cuatro estudiantes, mientras preparaban con Juana un escenario que facilitara el diálogo. Finalmente, el grupo se compuso por cinco chicas y un chico, al principio nerviosas, pero poco a poco dejándose llevar por la conversación.

Las preguntas que debatieron tenían que ver con ¿cómo definirían el aprendizaje autónomo? ¿En qué momentos consideran que se da un aprendizaje autónomo? Y recordando las asignaturas con los docentes de Indaga-t y otras, ¿en qué situaciones se promovía un aprendizaje autónomo?

A Montse le sorprendían las respuestas de los estudiantes, porque en la mayoría de los temas iban construyendo sus discursos a partir de las palabras de los otros. De hecho, muchas de las ideas que salieron también eran mencionadas por los otros cuatro grupos, constituidos por personas y contextos muy diversos. Teniendo en cuenta las voces de los otros estudiantes, Montse dio sentido al encuentro a través de tres focos comunes. Por un lado, las responsabilidades del alumno y del grupo en su proceso de aprendizaje; por otro, el docente como favorecedor de aprendizaje autónomo; y finalmente el tipo de propuesta de trabajo y evaluación que favorece aprender con autonomía.

Cuando se habló de las responsabilidades en el aprendizaje, rechazando una concepción vinculada a la memorización, veían imprescindible partir de los propios intereses y curiosidad. La implicación del alumnado era imprescindible, y justamente por ello se valoraba el poder negociar y tomar decisiones con el profesorado sobre lo que se quiere hacer. En cambio, cuando existía una imposición de lecturas, no encontraban el sentido de lo que estaban haciendo y, por tanto, no conectaban con las temáticas a trabajar. En un momento dado, Nerea dijo:

- Si desde un inicio no tienes el interés por una cosa eso ya no te va a llevar ahí. Yo, por ejemplo, me intereso por aprender esa cosa, y eso me lleva a aprender otra cosa. El ir aprendiendo es una reacción en cadena, se va moviendo.

Aunque los estudiantes hablaban de un elemento tan heterogéneo como era el interés por unas temáticas u otras, a su vez valoraban el aprendizaje compartido con el grupo. A pesar de que cada una era capaz de indagar en aquellos aspectos que despertasen sus intereses, vinculaban el aprendizaje autónomo con el proceso colaborativo con los otros; es decir, con verbalizar lo que habían aprendido y discutirlo, con defender posturas ante la diversidad de miradas y con descubrir intereses construyendo nuevos escenarios de aprendizajes.

Cuando se habló en torno a la figura del docente que favorecía el aprendizaje autónomo se hacía a través de la capacidad de discernir entre si el alumno quería aprobar, o si quería aprender. Se valoró positivamente que el profesor estuviese abierto a que los estudiantes tomaran sus decisiones, y que supiesen escuchar, guiar y estimular al alumno. También se tuvo en estima la capacidad de aprender del alumnado y de considerarlo capaz de construir un saber distinto, vinculado a la experiencia de vida de cada persona. En este sentido, Isabel explicó que un buen docente era aquel:

- Que considere al alumno capaz de construir un aprendizaje distinto del que tiene el docente, y aceptar que dependerá de su experiencia personal.

Cuando hicieron referencia al docente como favorecedor de aprendizajes con autonomía, dejaron muy clara la necesidad de que el docente planteara las bases y objetivos del curso de manera muy clara. Muchas de las propuestas que realiza el profesorado rompen con la estabilidad de “lo conocido”, y esto a menudo les provoca miedo a no hacerlo “bien”. Es por eso que de alguna manera se exigía que se acompañara en este proceso. Aunque a simple vista parezca paradójico, planteaban que el profesor que no daba ninguna pauta, al final resultaba ser el que tiene una pauta más rígida a la hora de evaluar. Durante un grupo de discusión, Caterina dijo que:

- En las innovaciones por parte del sistema, el miedo es ¿por dónde piso? Por lo menos tendrían que dar unas bases. No se puede ir haciendo innovación mientras se va haciendo la clase.

Ferran, sorprendido por los comentarios que recuperaba Montse, cayó en la cuenta de que la mayoría de los estudiantes que colaboraron en los grupos de discusión se estaban formando en Pedagogía, y que, temáticas como el reparto de responsabilidades entre docentes y estudiantes, y la propia evaluación, formaban parte de los contenidos que trabajaban en la universidad. Ferran, profesor en Bellas Artes, consideraba que difícilmente encontraría respuestas que se enfocasen sobre el aprendizaje autónomo de sus estudiantes; los intereses emergentes en su aula de *Sociología del arte* iban por otros lugares. De todos modos, aquellas argumentaciones dejaban ver las miradas de los chicos y chicas en torno a los docentes, a sus compañeros y a las formas de relaciones pedagógicas. Fuera lo que fuera, de las explicaciones de Montse al hablar de los grupos de discusión, discernían tres posibles temas que interesaron a Ferran y Susana para seguir trabajando; habían reconocido tramas relacionadas con sus propias responsabilidades, con la figura del docente que favorece el aprendizaje autónomo, y con las actividades del aula y la evaluación.

### **3. “Deposite sus emociones en la bandeja del control de seguridad”.**

#### **En torno a los profesores que favorecen el aprendizaje autónomo**

Montse dejaba que sus pensamientos se mezclaran con el ruido del autocar y las conversaciones lejanas de las personas desconocidas que la acompañaban en el trayecto hacia Sant Carles de la Ràpita, donde llevaba a cabo el estudio de campo de la tesis doctoral. No se sacaba de la cabeza el encuentro con Susana y Ferran, y mucho menos la propuesta de escribir una narrativa a partir de lo que habían aprendido durante el último año con los compañeros del grupo Indaga-t a través de los relatos compartidos.

Trataba de recordar lo que parecían piezas de un rompecabezas que jamás llegarían a encajar. Las visiones de los estudiantes sobre el aprendizaje autónomo; los relatos sobre lo que los profesores habían aprendido; las propias experiencias de ellos tres... Entre el caos de todas aquellas ideas, recordó algo del encuentro que la había dejado perpleja. Ella estaba convencida de que los dos profesores hablarían sobre sus clases, sobre cómo trataban de moverse en el proceso de aprendizaje con sus estudiantes, de cómo habían ido las evaluaciones y preparaban sus clases...

Pero le impresionó mucho que en realidad Ferran expresara constantemente su malestar respecto al hecho de que sus ritmos de trabajo hicieran que determinados conocimientos no tuvieran cabida en su aula; mientras Susana lamentaba una y otra vez no poder revisar los trabajos de sus estudiantes con mucho más tiempo y goce.

Mientras tanto, resulta que era viernes y Susana tenía que corregir más de 100 trabajos para el lunes. Tenía todo el fin de semana para leerlos y evaluarlos, pero ¿se podría llamar evaluar o calificar, de manera cualitativa, a ese proceso de estrés y lectura *non stop*? Estaba claro que para Susana, a pesar de tener 48 horas por delante, era imposible disfrutar de los proyectos de sus alumnos; así que, como profesora responsable decidió ampliar el plazo establecido alargándolo unos días más. Consideraba que sus alumnos se merecían un *feedback* que, más allá de una nota numérica, diese cuenta en un informe detallando los aspectos más destacables y significativos de los procesos de aprendizaje. De esta manera, a Susana le quedaba un largo y gratificante camino y la generosidad de poder disfrutar de cada palabra, de cada fragmento, de cada aportación desde diversas miradas y diferentes posicionamientos.

A Montse y a sus compañeros, esa sensación de frustración no les hacía aflojar ni desistir. Más bien la entendían como un indicador de una realidad en la universidad y a la vez una oportunidad para aprender.

– Pero ¿los profesores aprenden? Pensó Montse.

La pregunta hizo que dejara volar su mente, mientras imaginaba a Ferran atravesando el control de seguridad de un aeropuerto, colocando en una bandeja blanca la mala noche que había pasado, las clases que se le acumulaban, ese grupo con el que no sabía cómo conectar... Al entrar en clase, una sonrisa y un ¡Buenos días! sustituían todo lo que había dejado en la bandeja, que recuperaría dos horas después.

Con esa extraña viñeta en mente, Montse comprendió porque durante años había tenido la sensación de que sus profesores no aprendían. A lo largo de su trayectoria como estudiante universitaria, resultaba obvio que tenía que dar cuenta de su aprendizaje en las diversas asignaturas que cursaba, pero ahora se preguntaba ¿por qué los docentes no lo hacían?, ¿sería que eso también quedaba en la bandeja blanca? Y es que, para Montse, la relación pedagógica que se desplegaba de esta ausencia de reconocimiento del profesor como aprendiz era desigual y sobretodo, sospechosa.

Tal vez las piezas del rompecabezas sí encajaban. Tal vez este relato era una oportunidad para aprender de lo que aprendía el estudiante, aprender de lo que aprendía el profesor, y comprender cómo viven este proceso los protagonistas de carne y hueso con quienes compartía este artículo y hacían de la universidad una realidad.

Las reflexiones de Montse al hablar de sus sospechas resonaban en la cabeza de Ferran. Quizá, el hecho de que ella hiciese menos tiempo que se había licenciado, la colocaba en un lugar de proximidad a los estudiantes que le hacía pensar de esa manera. Lugares que Ferran casi había olvidado y que necesitaba recuperar para tratar de comprender cuestiones que ella rescataba de los grupos de discusión. Cuando pensaba como profesor, le parecía imposible no aprender con su docencia; cuando recuperaba su experiencia de estudiante, intuitivamente recordaba a pocos los profesores de su licenciatura en Bellas Artes que parecían llevarse algo con el trabajo en clase.

Acorde con la idea de que el profesor también aprende, la propuesta que Fernando<sup>26</sup> plasmaba en su relato sobre plantear el curso como una investigación con sus estudiantes, apuntaba hacia aquello que a Ferran le gustaba hacer en clase. Veía en esa manera de hacer un camino, que no solo favorecía el aprendizaje autónomo de los estudiantes, también el suyo propio. En este sentido, Fernando argumentaba haber aprendido cuestiones vinculadas a la manera en que los estudiantes se relacionaban con los conocimientos, yendo más allá de las posibilidades que a priori proponía el curso. Durante la asignatura de *Investigación basada en las artes*, en el contexto de Bellas Artes, trabajaron a través de la experiencia de silencio en el aula.

Quizá, dichos silencios tenían algo que ver con la mirada de algunos estudiantes de Ferran cuando ponía en evidencia ciertas incertidumbres como estrategia de investigación. Aquellas eran miradas que esperaban encontrar en el docente conocimientos sólidos y adquiridos durante largo tiempo, sin tener en cuenta aquellos que se podrían construir. Pensar sobre el tipo de profesor que quería ser le llevaba a reflexionar, no solo sobre el papel de profesor aprendiz, sino también en torno a los roles que los estudiantes debían asumir. Tal como

---

<sup>26</sup> Fernando, miembro del grupo de investigación, habló en su relato sobre:

“*Un curso como una investigación*. En el grado también han ocurrido otras experiencias que me han permitido establecer nuevos modos de relación pedagógica. Que se pudiera introducir una asignatura optativa con el título de *Investigación Basada en las Artes* (IBA), ha posibilitado un espacio de encuentro que nos ha permitido no solo autorizar(nos) junto a los estudiantes en el proceso de aprender, sino desarrollar una praxis de investigación, desde la que hemos experimentado formas de narrar(nos) y de construir relatos visuales. (...) En un momento dado los estudiantes se encontraron con una pregunta: “¿qué os parecería ir más allá de estudiar qué es la investigación narrativa y llevar a cabo una experiencia de investigación que nos permitiera experimentar lo que puede significar en su práctica?”. La respuesta, guiada más por la intuición que por la certeza de saber lo que implicaba, fue unánime entre los presentes a aquella temprana hora de la mañana: “¡sí, vamos a hacerlo así!”. Dar respuesta a esta pregunta nos llevó a una investigación sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad de la que hemos dado cuenta. (...) Hacerlo junto con los estudiantes nos sirvió para explorar formas de relación y de aprender que han ido más allá del marco que posibilitan las clases” (julio 2012).

lo quería entender, el alumno tenía que ir más allá de posiciones pasivas e inactivas que recibían información en pro de un aprendizaje autónomo.

Mientras tanto, la mirada perpleja de Montse sobre sus compañeros de comunicación, parecía reposar en experiencias *in extremis* de saturación que hablaban de realidades compartidas en un contexto extenuantemente paranoide; apuntaban a inquietudes y miedos que dejaban mella en la voluntad de mejorar en el trabajo diario. En ese quehacer, Ferran dejaba en la bandeja blanca de control antes de entrar al aula problemas e inseguridades que le mantuviesen ágil y motivado para que al menos sus estudiantes no se dieran cuenta del cansancio acumulado.

#### **4. Una de responsabilidad, dos de compromiso, tres del buen hacer...**

##### **El papel de los estudiantes y los docentes**

Susana salió escopetada de su lugar de trabajo, había quedado con sus compañeros en el centro para seguir avanzando en el relato. A ella, como suele ser habitual en su persona y tal y como caracterizan a los buenos ingleses, no le gustaba llegar tarde a sus citas, y menos si se trataba de asuntos profesionales. Una vez en el metro y con su mente puesta en dos lugares a la vez -la universidad y la reunión con sus compañeros-, su memoria le evocaba con exactitud el primer encuentro que mantuvo con Montse y Ferran, un espacio que estuvo marcado por: cómo enfrentarse a la escritura de la narrativa, cómo se iban a posicionar y en qué formato lo presentarían. Entre los tres se dejaron llevar por algunas fantasías, ilusiones, deseos y sus capacidades y habilidades. Por un momento, parecía que tenían claro cómo continuar.

Antes del encuentro con sus compañeros, Susana reflexionó y recuperó ideas de su escrito elaborado en el curso anterior<sup>27</sup>. Para ella, era importante renovar cada año su mirada, las ilusiones y los propósitos del nuevo curso. Buscar dinámicas activas, hacer partícipes a todas las personas, partir de reflexiones, debates y puesta en acción; con la aportación de nuevos materiales, experiencias vividas y significativas, construyendo así un entramado de aprendizajes. Además, Susana evocaba una y otra vez su pasión por el trabajo, por ser docente e investigadora, de la oportunidad que tenía de rodearse de compañeros con los que aprendía e intentaba compartir momentos de incertidumbres e inquietudes y, le hacían repensarse y resituarse constantemente.

Tras esa lectura, su reflexión pareció enfocarse en torno a ¿cómo la habían evaluado en su paso por la escuela y la universidad?, y ¿cómo en la actualidad lo hacían la universidad como docente?; mientras pensaba sobre la distancia entre aquellos métodos de evaluación y su posición actual, el encuentro era inminente.

---

<sup>27</sup> Su escrito llevaba por título: “¿Qué me llevo y qué me cuestiono del curso 2011 – 2012? Seguir aprendiendo en relación con los demás”.

- Yo voy a querer un cortado descafeinado de máquina, y vosotras qué es lo que vais a tomar, dijo Ferran adelantándose a sus compañeras.

Después de tomar nota mental como un camarero más, se levantó de la terraza y se dirigió a la cafetería para pedir la comanda. Cuando volvió con el desayuno, ayudado por Montse, Susana ya había encendido el ordenador en la mesa de trabajo improvisada, esta vez en medio de la Rambla de Catalunya. El tiempo era plácido y habían decidido dejarse acompañar por la luz, el aire fresco y los visitantes que subían y bajaban curioseando la ciudad. El movimiento de gente y el ruido de los coches no parecían distanciarles en sus propósitos; se habían encontrado para tratar de poner en común los avances.

- ¡Qué pinta tiene ese cruasán!, dijo Ferran mientras Susana recuperaba el documento que compartían en el Drive de su viejo portátil.
- ¿Habéis visto lo que añadí ayer noche al texto?, rebatió una sonriente Susana ante el comentario lujurioso de Ferran sobre su desayuno, ¿seguro que no quieres un trozo?, podemos compartirlo.
- No, no... gracias. Mejor compartimos tu aportación al texto, afirmaba con la boca pequeña teniendo en mente la proximidad de su visita al médico; su colesterol y tensión, aunque controlados, solían estar por la nubes.

Susana había ido seleccionando algunos fragmentos de los relatos de los profesores que quizá podría ayudar a establecer conexiones con el sentido que había dado Montse a los grupos de discusión. Leyó pausadamente mientras Ferran pensaba en las cuestiones que habían surgido de los mapas temáticos con los que iniciaron sus encuentros sin quitarle ojo al cruasán de chocolate.

Fue entonces cuando se enfrentaron a un importante dilema en su trabajo. Los fragmentos de los colegas no parecían guardar demasiada relación con los comentarios de los estudiantes. Aparentemente había una desconexión que parecía insalvable, paralizándoles por momentos. ¿Era posible que no hubiera ninguna relación entre el proceso de aprendizaje de los docentes y el de sus alumnos?

Durante unos instantes, los tres quedaron en silencio. Montse no tenía claro si ponerse nerviosa o disfrutar de ese instante de inseguridad. Finalmente, decidió que aquella pequeña crisis les permitiría encontrar una nueva piedra en el camino, así que no quiso romper el silencio. A menos de medio metro, como si de un archivador mental se tratara, la cabeza de Ferran exploraba entre los relatos de los compañeros que había leído, en busca de alguna conexión. Comentó a Montse y Susana que en algunos relatos veía cierto aire propositivo, y que aunque fueran útiles, tal vez le hubiera gustado encontrar otro tipo de argumentaciones. Susana vislumbró una conexión entre la noción de aprendizaje autónomo y los interrogantes que se les



planteaban, recuperando el relato de Cristina<sup>28</sup> en el que se mostraba un acercamiento trabajado con sus estudiantes. Esta aproximación hablaba de nuevos retos, escenas tituladas, experiencia, satisfacción, superación, acción, toma de conciencia, creatividad, imaginación, expresión, cuestionamiento, ir más allá de los límites, conexión, personalizar, identidad, oportunidad, formular nuevas preguntas, confianza, compartir, etc.

Montse detectó que el relato de Cristina parecía compartir un elemento con los grupos de discusión, aunque los alumnos ponían el foco en su propia curiosidad. Mientras los estudiantes afirmaban que el aprendizaje autónomo se favorecería si se colocaban como elemento central sus propios intereses, Cristina consideraba que el aprender sucedía “cuando se abrían interrogantes; cuando se te rompían todos los esquemas y había que volver a construir”. Montse no pudo evitar recordar a Cristina cuando fue su profesora. Algo que valoraba mucho de ella era que llevaba un bloc de notas a clase para tomar apuntes de lo que decían los estudiantes. A diferencia de otros docentes, Cristina hacía sentir a Montse que lo que ella decía era importante y que además las clases *iban con ella*. El papel de la profesora no era únicamente el de activar el aprendizaje de los alumnos. También era el de abrir interrogantes –ya fuera para cerrarlos (¿...?) o dejarlos abiertos (¿...)- y el de encontrar los pedazos con los que empezar a construir nuevos esquemas de manera colaborativa con el grupo.

A partir de la conexión de Montse, Ferran enseguida encontró otra relación a través de la cual seguir trabajando y salir definitivamente del aquel bloqueo momentáneo. El puente lo hacía a través de la argumentación de Fernando<sup>29</sup> cuando trabajó en dos asignaturas obligatorias del Grado en Bellas Artes. En su relato, hablaba sobre el tránsito que realizó ante determinadas

---

<sup>28</sup> Cristina ordenó con sus estudiantes la noción de aprendizaje a partir de:

“escenas tituladas; retos; orgullo; disfrute; éxito; sensación de satisfacción placentera; algo que se experimenta; algo personal y único vivido solo por ti; esfuerzo; dificultad; superación; aprendizaje interior; la acción de subir un escalón; pequeños momentos en los que tomas conciencia; inconsciente; el que está relacionado con la libertad, la creatividad, la imaginación, la expresión libre, el cuestionamiento lejos de la manipulación, más allá de los límites y el encorsetamiento; en relación con la vida... cuando lo que pasa dentro lo pones en conexión con lo que pasa fuera; cuando pasa algo diferente; cuando un espacio se personaliza; algo que te lleva a lugares desconocidos de tu persona; el que aparece de repente y de forma espontánea, pero contundente; íntimamente relacionado con identidad; cuando se abren interrogantes; cuando se te rompen todos los esquemas y hay que volver a construir; cuando conviertes el estudio en oportunidad; cuando dejas espacio para que se abran nuevas preguntas, cuando no cierras; aprender desde la confianza; aprender compartiendo...” (abril, 2013).

<sup>29</sup> En esta línea, Fernando explicaba en su relato que:

“Siempre he tenido asignaturas optativas. Esto planteaba que los estudiantes con los que me encontraba venían, en cierta manera, con carácter voluntario. Porque les interesaba la asignatura, les atraía el título, o simplemente porque les faltaban completar unos créditos. Este curso, por vez primera, y coincidiendo con el inicio del Grado de Bellas Artes, he tenido dos asignaturas de carácter obligatorio. Esto ha supuesto entrar en relación, especialmente en una de ellas, con algunos estudiantes que se sentían ‘a priori’ con el deber de seguir esa materia. Con un freno a su “libertad de escoger en función de sus intereses”. Esto les llevó a ponerse en guardia y a la defensiva frente a lo que allí podía suceder(les). Esto me hizo sentir en algunos momentos, y así se lo señalé, como un docente profesional... Transitar por esta manera de ser docente ha sido algo nuevo para mí. Me ha colocado en una forma derelación a la que no estaba habituado. Cómo he salido de ella es otra historia...” (julio 2012).

resistencias de algún estudiante a los contenidos; y es que, de algún modo, aquel *deber hacer* era visto como “un freno a su libertad de escoger en función de sus intereses”. En este sentido, la obligatoriedad de una asignatura, podía ser un *hándicap* a tener en cuenta al definir el aprendizaje autónomo bajo una componente que se centrara en el interés de los estudiantes.

- Entonces, ¿cómo trabajar a partir de los diversos intereses de los estudiantes en asignaturas obligatorias?, replicó Montse.

Para intentar dar respuesta a la pregunta, Ferran empezó a hablar sobre su experiencia del curso Antropología y sociología del arte que, también de carácter obligatorio, impartía con estudiantes del Grado de Conservación y Restauración. Durante las primeras sesiones dedicadas a contenidos de *Sociología del arte* detectó un problema que tambaleó lo programado en el cronograma del curso; aunque en el ámbito de estudio, el papel de conservadores y restauradores era significativo, los contenidos parecían no interesar a los estudiantes. En este caso, el giro consistió en (re)inventar una *Sociología de la conservación y restauración* que retirase el arte propiamente dicho como el foco de interés. Durante el tiempo que duró el trabajo, los estudiantes indagaron construyendo un campo de estudio nuevo para la asignatura, y editaron un monográfico en el que ordenaban el ámbito a partir de textos académicos publicados en revistas internacionales de impacto. Con esta experiencia, Ferran no solo había aprendido cosas que no sabía, sino que había iniciado una labor que le llevaría a seguir trabajando en cursos posteriores con grupos de conservación y restauración.

Quizá la respuesta a la pregunta de Montse se encontraba, no solo en la valoración del aprendizaje autónomo de los estudiantes, sino, también, en el grado de autonomía del aprendizaje docente en su relación con la institución universitaria, en la capacidad de maniobra para provocar cambios en las relaciones pedagógicas, y en el repensar el rol del profesorado y el alumnado en la universidad.

## **5. Miradas reveladoras. Un compartir entre docentes y estudiantes**

Desde que Ferran llegó a la universidad, siempre se sintió evaluado; como estudiante bajo la atenta mirada de profesores que legitimaban su trabajo, y como profesor evaluado por estudiantes en las encuestas de opinión y por la propia institución que vigilaba la labor realizada en la clase y en el ámbito de investigación. Tal como él entendía, la universidad era un lugar donde todos los agentes implicados estaban en constante evaluación, lo que le llevaba a tomar conciencia de su propia autorregulación y de las consecuencias que se derivaban de ello. La rigurosidad con la que había vivido algunos de dichos procesos como alumno o como docente, le condujo a interesarse especialmente por temas de la evaluación cuando apareció el aprendizaje autónomo de los estudiantes dentro de la agenda de trabajo de Indaga-t.

Susana parecía compartir motivaciones con Ferran. A los dos les apasionaba su trabajo a pesar de ciertas incertidumbres que padecían en la universidad. Tanto era así que, en ocasiones, se sorprendían hablando de experiencias de superación y conflicto ajenas a aquello que les llevaba a trabajar con Montse en la comunicación. Fue durante una de estas conversaciones informales, hablando sobre el esfuerzo de unos y otras, cuando surgió un tema que enlazaba con el relato de una compañera del grupo Indaga-t.

Anna<sup>30</sup> argumentaba que toda la energía que empleaba en su trabajo, en ocasiones no se veía compensada, hablando de ello en términos de desintonización con determinados grupos de estudiantes. Porque una cosa era la energía que uno empleaba y otra los procesos de aprendizaje que verdaderamente sucedía con el grupo. En muchos casos, la dedicación, el esfuerzo y la motivación parecían generar procesos que frecuentemente eran, en alguna medida, vividos en términos de frustración y desasosiego. Como fue el caso de Anna cuando un estudiante, después de una reclamación infructífera para subir su calificación, publicó en el *Facebook* un comentario desafiante e hiriente en torno al trabajo de la profesora.

Anna tenía la sensación de que el alumnado no había entendido demasiado lo que suponía ser estudiante en sus clases. Las responsabilidades y las obligaciones que ello conllevaba, tanto en el trabajo de aprendizaje como en el modo de evaluar, no significaba que la calificación se moviese de una manera poco rigurosa, sino todo lo contrario. Y es que, asumir por parte del estudiante responsabilidades en un aprendizaje autónomo en torno a la evaluación, tal como le gustaba entender, implicaba crear un espacio donde se negociaran las decisiones por todas las partes.

Junto a esta experiencia, les surgieron interrogantes como: ¿qué pasaba cuando los estudiantes asistían a una asignatura optativa?, o ¿qué sucedía cuando lo hacían a una obligatoria? Las respuestas a estos dilemas las encontraron en el relato de Fernando<sup>31</sup> al hablar

---

<sup>30</sup> Anna, profesora y miembro del grupo Indaga-t, escribió en su relato:

“1) *La intensidad que le ponemos al proceso de enseñanza - aprendizaje no es proporcional a la percepción que tienen los estudiantes.* Es decir, muchas veces ponemos muchas energías en un grupo, en un curso, en una asignatura... Pero, ¿por qué sintonizamos con unos y con otros no? ¿Es necesario una misma sintonía para que el acto de aprendizaje sea más óptimo? Puede ser que la percepción que tiene el grupo hacia tí no sea infinitamente proporcional a las tareas realizadas... La cuestión está en: ¿cómo ajustar la satisfacción y la dedicación por el trabajo hecho?”

2) *Aún queda por hacer mucha pedagogía respecto a lo que implica enseñar y aprender en la universidad.* Todo surgió a raíz de un estudiante cuando asistió a reclamar una nota, desde un punto de vista exigente o amenazante... Según él tenía que subirle la nota, pero desde mi óptica no se lo merecía. Y ante esta respuesta el estudiante publicó en el facebook: - te tendrías que dedicar a tu trabajo que es enseñar -. Después de un período de reflexión me di cuenta de que: hacía mucha falta pedagogía. Enseñar y aprender no era venir a clase, sino que ellos tenían deberes y derechos que manifestar en su proceso formativo. Y saber situarme como docente y aprender de esto” (julio 2012).

<sup>31</sup> Fernando, argumenta:

“*El grado y la obligatoriedad.* Siempre he tenido asignaturas optativas. Esto planteaba que los estudiantes con los que me encontraba venían, en cierta manera, con carácter voluntario. Porque les interesaba la asignatura, les atraía el título, o simplemente porque les faltaban completar unos créditos. Este curso, por vez primera, y coincidiendo con el inicio del Grado de Bellas Artes, he tenido dos asignaturas de carácter obligatorio. Esto ha supuesto entrar en relación, especialmente en una de ellas, con algunos

de la obligatoriedad en el grado; y es que, como docente, no era lo mismo trabajar en una asignatura optativa que en una obligatoria. En la primera, los estudiantes asistían de manera voluntaria, escogiendo asignaturas en las que aprender en torno a alguna “área” del conocimiento de su interés. Y la segunda, formaba parte de la base del grado que estaban cursando, y que todos debían cursar si querían graduarse.

Junto a estos dos elementos, Susana colocó un tercero. Por un lado, Anna reclamaba una pedagogía de enseñar y aprender en la universidad, por otro, en la misma línea, Juana y Fernando vislumbraban una pedagogía basada en la provocación<sup>32</sup> a través de preguntas como: ¿qué queremos fomentar como docentes?, ¿qué queremos conseguir con nuestros alumnos?, ¿cómo posicionarnos en otra área, en otro grupo, bajo otra mirada con unas reglas ya marcadas? De una manera distinta, los estudiantes también se posicionaron en torno a esta cuestión. En uno de los grupos de discusión, hablaron sobre el malestar que les suponía trabajar con determinadas propuestas, como por ejemplo el realizar lecturas que no conectaban con ellos por ningún lugar. En ese momento, varios coincidieron en que asumir responsabilidades en el trabajo, conllevaba también que el estudiante se implique en la evaluación.

Fue en ese poner en relación las voces de profesores y alumnos, cuando, para Montse, Susana y Ferran, emergieron nuevos interrogantes. Uno de ellos tenía que ver con la implicación que los alumnos tenían con el modo de trabajar o evaluar y, por lo tanto, también con el tipo de reflexión y aprendizaje se espera de ellos. ¿Existía un modo de trabajar en el aula que conectarse con todos los estudiantes?, y ¿qué hacer ante la gran variedad de posiciones, intereses y maneras de aprender?

Alba puso un ejemplo en el mismo grupo de discusión que tenía que ver con esa pregunta y con un tipo de evaluación a través de la cual se compartieran los resultados entre todos. En esta propuesta, el compromiso no era únicamente con el profesorado, sino también con ellos mismos y con el resto del grupo. Las palabras de Alba fueron:

---

estudiantes que se sentían ‘a priori’ con el deber de seguir esa materia. Con un freno a su “libertad de escoger en función de sus intereses”. Esto les llevó a ponerse en guardia y a la defensiva frente a lo que allí podía suceder(les). Esto me hizo sentir en algunos momentos, y así se los señalé, como un docente profesional... Transitar por esta manera de ser docente ha sido algo nuevo para mí. Me ha colocado en una forma de relación a la que no estaba habituado. Cómo he salido de ella es otra historia...” (F. Hernández, julio 2012).

<sup>32</sup> Explicada bajo la siguiente experiencia:

“**Pedagogía de la provocación.** Como parte de la propuesta de Indaga-t compartí con Juana M. Sancho la asignatura *La Cultura Visual y Digital en los procesos socioeducativos*. Ponerme en relación con un grupo con otras reglas (móviles sobre la mesa y en constante funcionamiento, conversaciones frecuentes, salidas media hora antes de clase) además de una cierta desconexión con lo que proponía el curso, supuso para mí un desconcierto inicial. A pesar de ir compartiendo con JM las dudas que surgían, así como las circunstancias del grupo. (...)Había que pararse y hablar sobre lo que (nos) estaba sucediendo. Salieron frustraciones por el modo en el que se desarrollaba el grado y expectativas con respecto al curso que poco tenía que ver con lo planeado inicialmente. (...) Decidimos que el curso iba a entrar en otra fase. **En la de la provocación.** Se trataba de moverles la silla y de que su postura de espectadoras se pusiera en cuestión. (...) La discusión de clase cambió su tono. Las temáticas que reflejaron en los trabajos finales y el modo de mostrarlas recogía algunas de las posiciones que habíamos compartido” (julio 2012).

- El año pasado hicimos las performances. Debes tener criterio para transmitir a los otros compañeros y hacerte entender, pero a la vez te están puntuando. Entonces tienes una cierta responsabilidad. Y esto es una de las cosas buenas que saco de esta asignatura.

Ante las experiencias trabajadas, parecían emerger dilemas que ponían en cuestión nuevas miradas y posiciones. Entonces...

- ¿Quién evaluaba a quién?–, preguntó Montse.
- ¿Bajo qué conceptos o criterios?– dijo Ferran sin dejar tiempo para responder a la pregunta de Montse. Y lo que era más importante para Susana...
- ¿Qué significa evaluar en un proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo?– Acabó planteando.

Algunos relatos de profesores mostraban estrategias que parecían dar algún tipo de respuesta a estas preguntas. Era el caso de Joan Antón<sup>33</sup>, que hablaba de ciertos procesos de autoevaluación con sus estudiantes. Para él era importante desarrollar modos de autoevaluación entendidos como una metareflexión que pusiese en conexión los aprendizajes. Hablando del carácter descriptivo que en algunos casos emergía como problema, reconocía la importancia de dicho proceso en el aprendizaje autónomo. También en esta línea, Begoña<sup>34</sup> defendía un papel

---

<sup>33</sup> Joan Antón argumentó que:

“En la línea de los principios de Indaga-t, entiendo la evaluación imbricada en el proceso de aprendizaje, como propuesta de mejora. Entiendo la evaluación como parte del proceso de acompañamiento que guía al alumno en su aprendizaje autónomo. Intento que la evaluación esté presente durante todo el proceso de aprendizaje dando al alumnado, de manera continuada, devoluciones, comentarios, propuestas..., en grupo o individualmente, de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, entiendo que la **evaluación** debe formar parte del **aprendizaje autónomo del alumnado**. Es por eso que siempre pido a este que haga una **autoevaluación**, entendida como **metareflexión, de sus aprendizajes**. Este es un proceso, un aprendizaje, que normalmente cuesta al alumnado, ya que confunde reflexión con descripción de las actividades realizadas y no del aprendizaje alcanzado. Con todo, a pesar de las inercias del alumnado, tarde o temprano acaban implicándose en este proceso. Hay dos elementos que giran alrededor de la evaluación del alumnado: la autoevaluación como docente y la calificación de este. Para dar coherencia a lo que pido a los alumnos, intento hacer una autoevaluación de mi docencia de manera continuada, no solo al finalizar la asignatura, de cara a su mejora. Mi diario indaga-t, que procuro rellenar después de cada sesión de clase, me es útil como herramienta de reflexión y de concreción de propuestas de mejora” (febrero, 2013).

<sup>34</sup> Begoña entiende la evaluación:

“como un **proceso de autorregulación** en el que los propios **estudiantes gestionan su aprendizaje**. Es decir, un proceso en el que **ellos deciden los objetivos de aprendizaje, seleccionan las estrategias** para conseguirlos, **hacen un seguimiento** de su **progreso** y los **obstáculos** con que se encuentran, **toman decisiones** al respecto e introducen las modificaciones necesarias, hasta alcanzar el objetivo previsto o de otros nuevos. [Y, además, afirma que] Lo más importante para mí en lo que respecta a la evaluación, es **dar la oportunidad a los estudiantes para autoevaluar su trabajo y reflexionar sobre sus creencias respecto a sus resultados**, sobre su rendimiento y sobre sí mismos, como estudiantes y como futuros profesionales. Ellos, mejores que nadie, saben lo que han aprendido y son capaces de reconocer los errores y aciertos en sus trabajos y actividades de evaluación, a lo largo de su proceso de aprendizaje. (...) En cada una de las actividades de aprendizaje y evaluación requiero a los estudiantes su reflexión y valoración, tanto de los procesos de realización de la actividad como de su resultado, a partir de unos criterios establecidos previamente con ellos. Intento romper con la idea que tienen y esperan de la evaluación, en la que un único agente externo es quien juzga y valida su tarea” (abril, 2013).

activo del estudiante en los procesos de autoevaluación; como ella comentaba en su relato, ¿quién mejor que los propios estudiantes para considerar lo que verdaderamente habían aprendido? En este sentido, parecía que, atender a las reflexiones sobre sus propios aprendizajes, era un elemento compartido si se pretendía favorecer el aprendizaje autónomo.

Reflexionar en torno a las palabras de Joan Anton y Begoña, trasladaba a Ferran a momentos en los que proponía actividades similares a sus estudiantes de Bellas Artes. De hecho, con desagravio recordaba los comentarios de los estudiantes que veían en la autoevaluación un trabajo extra que apretaba más sus agendas de entregas. Aunque aquel acto de dar sentido de otro modo no siempre se veía con buenos ojos, sus estudiantes “obedientes” dejaban en el campus virtual sus autoevaluaciones en el lugar y tiempo acordado. Al revisar aquellos textos, Ferran se hacía consciente de que, la mera preparación de un escrito, no era suficiente, dado que, tal como le sucedió a Joan Antón, el carácter descriptivo era dominante. En otros casos, sobre todo en los textos más condescendientes, Ferran veía algunas dinámicas de autorregulación. Y es que, por mucho que pretendiese crear relaciones de horizontalidad, no podía obviar que él era el profesor que firmaba las actas de los expedientes académicos. Quizá una mejor solución la hubiera encontrado como hicieron Juana y Montse, con la creación de grupos de discusión donde debatir sobre lo aprendido. Pero los tiempos pasaban deprisa y aquel curso no dio para más.

## **6. Un viaje en tren como final de una historia. Concluyendo**

Ferran y Susana saludaban a Montse a través de la ventana mientras el tren hacía su parada en la estación de Camp de Tarragona. Montse esperaba reunirse con sus compañeros a medio camino, dado que su trabajo de tesis la situaba en Tarragona el día que habían pensado viajar. Cargada con una maleta y una amplia sonrisa, caminaba a lo largo del pasillo aproximándose al asiento que tenía reservado junto a sus colegas de comunicación.

- ¿Qué tal?, dijo Ferran retirando su bolso de mano del asiento de Montse.
- ¡Uf! No he perdido el tren por los pelos, decía Montse recuperando el aliento. Y vosotros, ¿cómo estáis?
- Bien, se escuchó casi al unísono de Ferran y Susana.

Verdaderamente, Susana había tenido un día ajetreado. Como aquella misma mañana había tenido clase, llevaba arrastrando su troler desde que salió muy temprano de casa. Sin embargo, en la agenda de Ferran no había nada más que preparar su equipaje, y releer el texto que habían preparado conjuntamente durante meses; sus clases habían acabado y se había apurado días antes en evaluar los trabajos de sus estudiantes.

Mientras Montse colocaba sus cosas en el portamaletas y se dejaba caer rendida en su asiento, preguntaba:

- ¿Habéis pensado alguna cosa para la presentación?
- La verdad es que no mucho. Estábamos esperándote para empezar a trabajar, decía Ferran.

El tren empezaba a moverse y Ferran a ponerse nervioso; quería acabar de preparar la presentación antes de la llegada al destino, y viajar a la velocidad del AVE menguaba su tiempo de trabajo.

Lo cierto es que, muchas cosas habían pasado desde que iniciaron sus encuentros. Tantas, que en aquel momento se les hacía complicado tratar de ordenarlas. Tenían en mente los mapas iniciales, las conversaciones en la cafetería de Rambla Catalunya, las versiones del texto que preparaban en el *Drive*, los encuentros furtivos por los pasillos en la facultad entre prisas y reuniones, los comentarios en el *chat* mientras revisaban el cierre de la comunicación, etcétera, etcétera. En aquel momento, lejos quedaba la mirada perpleja de Montse hacia la experiencia de saturación de Ferran y Susana, o las incertidumbres iniciales en torno a la narrativa del texto, o el instante de crisis que les paralizó el tratar de enlazar lo que decían profesores y estudiantes. Su trabajo adquiriría significado en la medida que reflexionaban en torno a los niveles de ficción del relato, o repensaban los modos con los que habían construido los sentidos entre las diferentes voces, incluidas las suyas (Connelly y Clandinin, 1995).

Pensando en la presentación con el vaivén del tren, decidieron aprovecharse del hecho de que cada uno estuviese en diferentes momentos de su carrera académica. Sin duda, la mirada de Montse como estudiante de doctorado aportaba una posición que Ferran y Susana tenían casi olvidada, y eso era un potencial al que sacar provecho. Del mismo modo, compartir la escritura del relato había acercado a Montse a unas percepciones sobre el aula completamente distintas a las que conocía hasta ahora. Por eso construir significados desde distintas posiciones, les llevaba a repensar sobre aquello que se había quedado en los márgenes. Historias y miradas del fuera de campo que, seguramente, cada uno de ellos por separado habría construido de otra manera. Tal vez habrían prestado atención a otras cosas y hubieran dado otros sentidos a la experiencia que les había llevado a trabajar juntos. Fuera como fuera, lo importante era cómo el trabajo realizado iba a influir en sus futuras actuaciones como docentes e investigadores, tanto a ellos como a los posibles lectores de su texto.

Después de un par de horas largas de viaje, y sin tener todavía claro qué iban a hacer para la presentación, el tren parecía ralentizar su velocidad.

- El tiempo ha pasado volando, dijo Ferran mientras veía el paisaje urbano a menor velocidad pasar por la ventana.

Con la llegada al destino, su ansiedad iba creciendo cuando pensaba en la posible acogida de la comunicación. Sentía que habían arriesgado en su trabajo y que, quizá, ciertas licencias narrativas podían acarrear discordias con los posibles lectores dentro del ámbito académico. De

todos modos, el trabajo ya estaba hecho y lo mejor era no pensar demasiado en ello. Y es que, desde el primer momento, los tres coincidieron en que unas jornadas en torno a la relación pedagógica reclamaba un pensar y un escribir desde otros lugares. Por esta razón, para ellos, lo importante era que habían intentado, narrativamente hablando, saber más sobre las relaciones pedagógicas entre estudiantes y docentes, a través de la noción de aprendizaje autónomo que proponía Indaga-t. Lo cierto es que, en ese proceso, habían encontrado un lugar de disfrute, de crecimiento e imaginación (Freire, 2005), de amistad y concordia para seguir trabajando de otra manera; porque para Susana, Montse y Ferran no solo eran importantes las relaciones pedagógicas en el aula, también aquellas que emergían del trabajo de investigación entre compañeros.

## Referencias

- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (1995): “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”, en LARROSA ET AL., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, p. 10 - 59.
- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (2000): *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- SPARKES, A. C. Y SMITH, B. (2008): “Narrative Constructionist Inquiry”, en HOLSTEIN, J. A. Y GUBLIUM, J. F. (ed.), *Handbook of Constructionist Research*. London: The Guilford Press, p. 295-314.



**Evaluar, ¿para qué? La perversión de una  
supuesta evaluación continua. Papel  
del estudiante**

# Evaluar para aprender: valoración de una experiencia de coevaluación y evaluación entre iguales mediante rúbrica

M.<sup>a</sup> Pilar Álvarez Vázquez, [pilar@med.ucm.es](mailto:pilar@med.ucm.es)

Miriam N. Vázquez García

*Universidad Complutense de Madrid*

## **RESUMEN**

Presentamos una experiencia docente desarrollada con alumnos de segundo curso del Grado en Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. En el Plan Bolonia la asignatura ha visto reducirse en un 55% las horas de prácticas presenciales, lo que ha obligado a una reorientación que gira en torno al estudiante. De esta forma con el nuevo plan de estudios los alumnos deben organizar cada sesión con antelación y de forma voluntaria se encargan de preparar presentaciones de las clases prácticas presenciales, exponerlas en clase y posteriormente subirlas al campus virtual. Además en el curso 2012-13 se ha llevado a cabo la coevaluación de las presentaciones entre las profesoras y los estudiantes autores de las mismas y una evaluación entre pares. Como instrumento evaluador las profesoras elaboraron una rúbrica. Al término de las sesiones se realizó una encuesta final cuyo análisis pone de manifiesto que los participantes en la experiencia se han mostrado claramente satisfechos por cuanto se ha desarrollado un aprendizaje activo, crítico y reflexivo, más allá de la mera adquisición de conocimientos.

## **ABSTRACT**

We present a teaching experience with students in the second year of the Degree in Medicine from the Universidad Complutense de Madrid. In the Bologna plan practical time of subject has been reduced by 55%, which has forced a reorientation that revolves around the student. In the new curriculum students must organize each session in advance and voluntarily are responsible for preparing class presentations of practical time of subject, display in class and then upload them to the virtual campus. Also in the year 2012-13 was carried out a co-evaluation of presentations taking part teachers and students and a peer evaluation. Teachers developed a rubric as an instrument to evaluate. At the end of the session there was a final survey whose analysis shows that participants in the experience have clearly satisfied because it has developed an active learning, critical and reflective, beyond the mere acquisition of knowledge.

**Palabras clave:** aprendizaje formativo, coevaluación, evaluación entre pares, autoevaluación, rúbrica.

## Introducción

El paradigma educativo del EEES está orientado a la adquisición y desarrollo de competencias. Se basa en los principios de calidad, competitividad, diversidad y movilidad (Sánchez y Gairín, 2010). Para poder alcanzar estos principios se diseñó un proceso de convergencia que en España se concretó en un plan de mejora del sistema universitario (Gómez y col., 2004). Dicho plan giraba en torno a tres ejes:

- Rediseñar las titulaciones hacia los perfiles profesionales que se ajusten a las necesidades del mercado laboral.
- Trasladar el énfasis de los programas basados en contenidos y objetivos a los programas de competencias adquiridas como resultado de los aprendizajes.
- Transformar las metodologías docentes de modo que la docencia se fundamente en el aprendizaje y el profesor le enseñe al alumno a aprender.

Un factor importante en el nuevo EEES es que el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) introduce el concepto de *no presencialidad* frente al de *presencialidad*. Si en la enseñanza tradicional el profesor se encargaba en exclusiva de la transmisión del conocimiento y las habilidades en las aulas, en el nuevo modelo educativo el rol principal corresponde al estudiante, del cual se espera que trabaje activamente no solo en las aulas sino también fuera de ellas. Así, el alumno desarrollará tareas y actividades bien de forma individual bien en equipo, al margen del tiempo que pasa en clase en presencia del profesor. Para que esto sea posible es requisito imprescindible que el docente dedique un tiempo considerable a la reflexión y el análisis de su materia no tanto desde el punto de vista de conocimientos y objetivos a alcanzar sino del de competencias a adquirir, antes de diseñar dichas actividades y tareas. Se pretende así fomentar el aprendizaje continuo. Como es lógico a la hora de evaluar a los alumnos todos estos trabajos deberán ser tenidos en cuenta y por tanto los exámenes serán solo una parte de la nota final.

La evaluación no es una mera actividad técnica sino que es un elemento clave de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Margalef (2007) la evaluación formativa significa entender la evaluación en su acepción más amplia, no solo como calificación, cuantificación o evaluación de conocimientos. Es necesario indicar que además cumple una función reguladora del aprendizaje puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que se tienen que enfrentar (Murphy, 2006).

La evaluación de competencias presenta ciertas peculiaridades que es necesario tener presentes a la hora de diseñar los procedimientos evaluadores. La evaluación de los aprendizajes además de sumativa debe ser diagnóstica y formativa, es decir, debe proporcionar información al estudiante sobre el grado de consecución progresiva de las competencias fijadas así como detectar sus puntos débiles y fuertes. El sistema de evaluación debería ser en su conjunto válido, fiable, factible, eficiente, justo, riguroso, transparente, prudente, realista y atender a estándares profesionales (AQU, 2011).

Este nuevo contexto ha ido propiciando cambios hacia otras formas de evaluación más participativas, constructivas y formativas (Brown y Glasner, 2007; Millán y Carreras, 2011). Más allá de la evaluación por el profesor, en las nuevas metodologías docentes se han abierto paso otras técnicas de evaluación en las que el estudiante juega un papel activo y no pasivo (Prades, 2005). Así se han desarrollado formas alternativas como son la autoevaluación y la evaluación entre pares (Brew, 2007; Jordan, 2007), la coevaluación (Álvarez, 2008), la evaluación en grupo (Heathfield, 2007). Todas ellas bien diseñadas se pueden integrar de forma válida como estrategias innovadoras que refuercen el aprendizaje, es decir, convertir a la evaluación en una oportunidad para promover el aprendizaje (Le Boterf, 2000; Cano, 2008).

En este nuevo contexto educativo las estrategias metodológicas no podían estar de espaldas a la realidad tecnológica. Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han irrumpido con fuerza en la enseñanza universitaria, permitiendo la experimentación y la investigación de nuevas prácticas educativas. En los nuevos diseños de las asignaturas las TIC no deben suponer un mero cambio de formato, es decir, un simple traspaso de información y contenidos a formato HTML. Las plataformas digitales y los campus virtuales posibilitan una enseñanza y un aprendizaje diferentes, basados en una planificación y estructuración que ponen el acento en el diseño de actividades, tareas y recursos, su secuenciación y progresión, así como en criterios y procedimientos de evaluación innovadores (Margalef, 2007). Además, como señala la UNESCO (2008), las TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información.
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad.
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores.
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

La implantación del EEES supone ante todo un cambio de mentalidad de todos los agentes implicados, docentes y discentes. A priori no es nada sencillo pasar de un sistema en

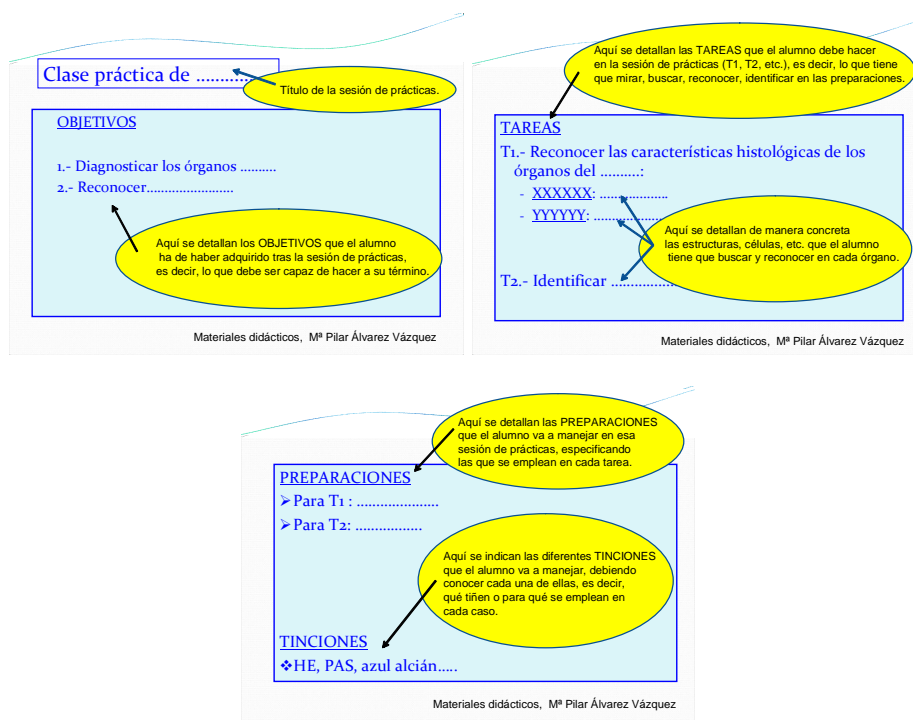
donde la enseñanza era el eje prioritario a otro en el cual el profesor es ante todo un facilitador encargado de “enseñar a aprender” (Tejada, 2002).

## 1. Antecedentes: Organografía microscópica humana

La materia objeto de esta comunicación, *Organografía microscópica humana*, es una asignatura anual, obligatoria, de segundo curso con 9 ECTS. Forma parte del Módulo I, *Estructura y función del cuerpo humano*, y se encuentra integrada horizontalmente con otras dos materias, *Anatomía humana* y *Fisiología humana*. Su ficha técnica se resume en 225 horas, de las cuales 70 corresponden a teoría y 27 a prácticas presenciales; se computan también 36 horas no presenciales y 88 horas de estudio.

La redacción de un nuevo plan de estudios ha supuesto una importante reducción de horas presenciales. En la asignatura que nos ocupa, la pérdida de horas se centró inicialmente en la parte práctica, pasando de 60 a 27 horas presenciales (-55%), si bien para el próximo curso 2013-14 las clases teóricas se reducirán de 70 a 62 (-11.40%). Debido a esta disminución tan marcada en las prácticas, el profesor ya no puede hacer una introducción al tema de cada sesión sino que se espera de los estudiantes que lleguen al aula habiéndola preparado con antelación. Como apoyo se facilita en el campus virtual bibliografía (atlas y páginas web) así como guiones de cada tema en los cuales se detallan los objetivos y tareas a desarrollar, las preparaciones histológicas que van a observar así como las tinciones empleadas en cada sesión (figura 1).

**Figura 1. Guión a modo de ejemplo de las sesiones prácticas**



Fuente: elaboración propia.

Dado que la preparación previa resulta de difícil control y es de todo punto necesario que los estudiantes aprovechen las sesiones presenciales, se propone al principio de curso a los estudiantes que sean ellos los que hagan una breve introducción y se abre un plazo para que los interesados se apunten. En los dos cursos anteriores estas presentaciones se subían posteriormente al campus, quedando a disposición de toda la clase para la preparación del examen final y eran evaluadas exclusivamente por los profesores de prácticas. El presente curso 2012-13, sin embargo, hemos decidido ir más allá y que los alumnos participantes se implicaran también en la evaluación de los materiales creados.

Las evaluaciones deben realizarse con criterios de objetividad e igualdad. Para abordarlas existen distintos instrumentos de evaluación, como son las listas de control, las escalas de valoración, los diferenciales semánticos o las rúbricas (García y col., 2010). Entendemos que estas son herramientas particularmente adecuadas para una coevaluación o para una evaluación entre pares, por ser los más detallados al describir con precisión los distintos niveles de logro.

Cualquier innovación supone riesgos y requiere ser validada. Es necesario pues hacer un estudio sobre su impacto en los estudiantes, en su aprendizaje y en el desarrollo de competencias. Por ello al final de la fase evaluadora se llevó a cabo una encuesta.

## **2. Métodos y metodología**

Los grupos de esta materia son numerosos, con más de 100 alumnos. Cada grupo se divide en dos subgrupos prácticos que acuden a las sesiones de forma simultánea y desarrollan el temario de manera coordinada por las profesoras encargadas de cada subgrupo.

Como se ha explicado anteriormente, se ofertó al inicio del curso a los estudiantes la posibilidad de preparar ellos una introducción a las sesiones, admitiéndose tanto que un solo estudiante preparara una práctica como que se hiciera en parejas. Además se les advirtió que deberían exponerla, subir su presentación al campus virtual y finalmente participar de forma obligatoria en la evaluación de presentaciones de compañeros. En principio la clase dispondría al término de las sesiones de prácticas de hasta 28 presentaciones, dos por cada sesión. Del total de alumnos 42 se apuntaron de manera voluntaria, elaborándose finalmente 27 presentaciones.

Para una adecuada gestión de esta tarea se creó en la asignatura virtualizada el agrupamiento *Prácticas*. Las normas de la tarea se colgaron en el campus de modo visible solo para dicho agrupamiento. En ellas se detallaban el plazo y las características que debía tener el archivo a subir.

El desarrollo de las sesiones se inició en septiembre y acabó en marzo. Cada mes se ponían visibles las presentaciones ya subidas. Antes de la última sesión los alumnos participantes fueron convocados a una tutoría en la cual se explicó detalladamente la forma en

que se iba a desarrollar la evaluación. Estas explicaciones se recogieron en un documento que se subió también al campus, de forma visible para este agrupamiento.

El sistema de evaluación se entregó en la dinámica del curso.

En primer lugar las profesoras elaboraron una rúbrica amplia con las distintas dimensiones, subdimensiones y atributos, detallándose los requisitos para situarse en cada nivel de la escala (figura 2).

**Figura 2. Rúbrica para la evaluación de las presentaciones de prácticas**

Dimensión valorada	Grado 0	Grado 1	Grado 2	Grado 3
<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>				
Cumplimiento de las normas de la tarea				
- Subida en plazo	Fuera de plazo, más allá de las 72h tras la práctica	Fuera de plazo, entre las 48 y las 72h tras la práctica	Fuera de plazo por problemas de la plataforma	Subido en plazo (antes de 48h tras la práctica)
- Formato del archivo			Incorrecto (título pero no subgrupo)	Correcto (pdf)
- Nombre del archivo			Incorrecto (título y subgrupo)	Correcto (título y subgrupo)
- Índice	Carece de índice	Índice incompleto: faltan apartados, no está paginado	Índice incompleto: no está paginado	Índice completo, paginado
- Fuentes	No especifica las fuentes	Especifica solo algunas fuentes, la nomenclatura no es correcta o no detalla las fuentes iconográficas	Especifica de forma genérica las fuentes usando nomenclatura correcta	Especifica de forma detallada y correcta las fuentes
<b>2. ORGANIZACIÓN del trabajo</b>				
presentación	la presentación del trabajo está muy poco cuidada y no es original	la presentación del trabajo está cuidada pero en buena medida no es original	la presentación del trabajo está suficientemente cuidada y es original	la presentación del trabajo está muy cuidada y es muy original
estructura	el texto carece de estructura, da información inconexa, sin orden	el texto carece de introducción y conclusiones	el texto muestra introducción y desarrollo pero no saca conclusiones	el texto está perfectamente estructurado y saca conclusiones
imágenes	Las imágenes son insuficientes por número y representatividad	Las imágenes serían suficientes pero no están bien relacionadas con el texto	Las imágenes son suficientes para entender la práctica	Las imágenes dan un apoyo excelente a las diferentes tareas a realizar en la práctica
<b>3. CONTENIDO</b>				
<b>a. INFORMACIÓN</b>				
Organización	La información recogida no se organiza en bloques, salvo el índice y la bibliografía	Parte de la información recogida se organiza en bloques, además del índice y la bibliografía	La información recogida se organiza mayoritariamente en bloques lógicos	La información está completamente organizada en bloques bien justificados
Corrección	En el texto se exponen numerosos conceptos de manera incorrecta	Se recogen algunas cuestiones de manera incorrecta	La información es en su mayoría correcta, pero ciertos conceptos no se aclaran suficientemente	La información del texto se expone de modo correcto y comprensible
Desarrollo	Toda la información se aporta a un mismo nivel de observación	Las imágenes, a distintos aumentos, no se desarrollan en orden progresivo	La exposición de algunas tareas se lleva a cabo de manera progresiva	Todas las tareas se explican de menos a más aumentos
Exhaustividad	La presentación no abarca todas las tareas ni objetivos de la práctica	La presentación detalla los objetivos a alcanzar, pero no explica claramente las tareas a realizar	La presentación es completa detallando tareas y objetivos	La presentación es completa, recoge todos los órganos, detallando las tareas y objetivos de modo exhaustivo y progresivo
Recursos complementarios: procedencia y variedad de las imágenes	Todas las ilustraciones, esquemas y tablas fueron facilitadas por el propio departamento, pero no cubren todas las tareas a realizar	Las ilustraciones cubren todas las tareas y proceden de una sola fuente	Las ilustraciones cubren todas las tareas, abarcan parte de las tinciones y proceden de más de una fuente	Las ilustraciones permiten abarcar todas las tareas de manera completa y tienen múltiples procedencias
Personalización de las imágenes	Imágenes copiadas tal cual (todas mudas)	Imágenes copiadas tal cual (mudas y con leyenda, nombres, flechas, etc.)	Imágenes comentadas por el autor de la presentación	Imágenes totalmente explicadas de acuerdo a las tareas a realizar
Utilidad del trabajo para el autoaprendizaje	La presentación no es útil para el autoaprendizaje	La presentación es interesante pero poco útil para el autoaprendizaje	La presentación es útil para el autoaprendizaje ya que ayuda a fijar conceptos de esa práctica	La presentación es útil para el autoaprendizaje ya que ayuda a fijar conceptos de varias prácticas (establece diferencias y semejanzas entre órganos)
<b>b. EXPRESIÓN ESCRITA</b>				
Claridad y precisión	el texto es en muchos casos equívoco o poco preciso	en el texto hay bastantes imprecisiones o expresiones equívocas	en el texto hay algunas imprecisiones o expresiones equívocas	el texto es totalmente claro y preciso
Redacción y ortografía	el texto contiene muchos errores de sintaxis, puntuación o de ortografía	el texto contiene bastantes faltas de puntuación, sintaxis o de ortografía	el texto contiene algunas faltas de puntuación, de ortografía o mala sintaxis	Ortografía, sintaxis y redacción perfectas
<b>c. IMÁGENES</b>				
Calidad	Baja en general	Algunas de las imágenes son de baja calidad	Suficiente en todas	Excelente en todas
Leyenda	No se incluyen ni la tinción ni los aumentos	Se incluyen la tinción y/o los aumentos en algunas de las imágenes	Se incluyen la tinción y/o los aumentos en todas de las imágenes	Se incluyen la tinción y los aumentos en todas de las imágenes

Fuente: elaboración propia.

**Figura 3. Dimensiones y atributos de la rúbrica**

	puntos
<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	10
Subida en plazo	0,5
Formato del archivo	0,5
Nombre del archivo	0,5
Índice	0,5
Fuentes	0,5
<b>2. ORGANIZACIÓN del trabajo</b>	10
presentación	4
estructura	4
imágenes	4
<b>3. CONTENIDO</b>	10
<b>a. INFORMACIÓN</b>	10
Organización	4
Corrección	4
Desarrollo	4
Exhaustividad	4
Recursos complementarios: procedencia y variedad de las imágenes	4
Personalización de las imágenes	4
Utilidad del trabajo para el autoaprendizaje	4
<b>b. EXPRESIÓN ESCRITA</b>	10
Claridad y precisión	1
Redacción y ortografía	1
<b>c. IMÁGENES</b>	10
Calidad	2
Leyenda	2
<b>TOTAL (MÁX 50)</b>	<b>20</b>

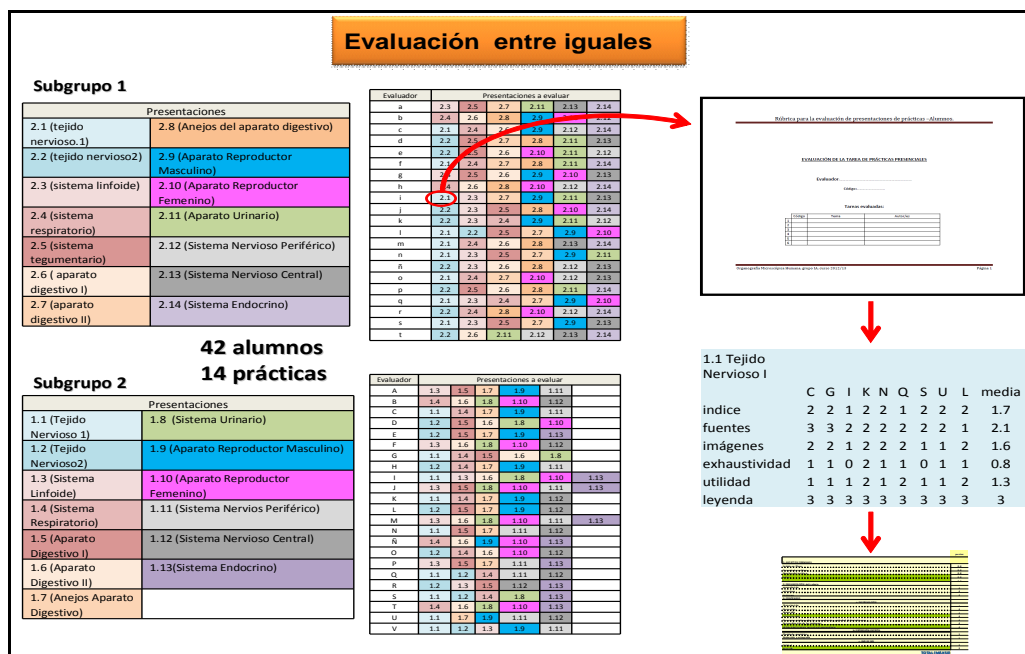
Fuente: elaboración propia.

Como es lógico no todas las dimensiones ni atributos tenían el mismo peso, como puede apreciarse en la figura 3. Un tercio de los atributos, los marcados en verde en ella, fueron evaluados por los alumnos participantes mientras que los dos tercios restantes se distribuyeron entre las dos profesoras.

Además de la rúbrica se elaboró un segundo documento que los estudiantes pudieron descargar del campus. Se trataba de un archivo denominado *Tabla de evaluadores* en el cual a cada uno de ellos se le asignaba una letra y a cada presentación un código. Finalmente se indicaba qué presentaciones concretas debía evaluar cada alumno. La asignación fue aleatoria si bien con dos condiciones: se estableció que cada uno de los alumnos participantes evaluaría individualmente presentaciones del subgrupo contrario y en ningún caso la correspondiente al tema que había preparado.

Cada profesora valoró en las 27 presentaciones los atributos que le correspondía evaluar mientras que cada estudiante tuvo que evaluar entre 5 y 6 presentaciones, de tal modo que cada atributo asignado a los alumnos fue valorado por 9, calculándose después la media para cada uno. Con este diseño se pretendía no sobrecargar a los estudiantes y prevenir posibles malas evaluaciones o interpretaciones dispares de la rúbrica, dada la inexperiencia de la inmensa mayoría de ellos.

**Figura 4. Esquema de la evaluación entre pares**



Fuente: elaboración propia.

La rúbrica y la tabla de evaluadores fueron puestas a disposición de los alumnos participantes una vez subidas al campus virtual las últimas presentaciones y se les dio un plazo máximo de un mes para que realizaran la fase de evaluación. El cuadernillo de valoración se



entregó en mano para poder comprobar que cada estudiante había evaluado las presentaciones que le habían sido asignadas y que la rúbrica había sido correctamente entendida.

Finalmente, para analizar la experiencia se recurrió a una encuesta voluntaria en la que debían expresar su opinión y responder preguntas sobre las distintas tareas desarrolladas: preparación del tema, búsqueda de información y de imágenes, elaboración del material, exposición oral y evaluación de las presentaciones de sus compañeros. La encuesta fue contestada por el 95%.

**Figura 5. Encuesta final para participantes en la preparación de prácticas**

Evaluación de las tareas de prácticas, encuesta para Agrupamiento Presentaciones

---

**ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN LAS PRESENTACIONES DE PRÁCTICAS**

PARTE A

Marque aquellas respuestas (D) que se corresponden más con su experiencia, pueden ser una o varias en cada pregunta.

\*\*\*Antes de nada...

A1.- En caso de haber hecho una presentación a medias con un compañero. Elija una práctica compartida porque:

- a) así es la mitad de trabajo;
- b) las tareas a realizar (buscar información, buscar imágenes, organizar y estructurar la presentación, etc.) se reparten y no te toca hacer de todo;
- c) os interesaba a dos o no había más;
- d) ya habíais trabajado con él antes y la experiencia había sido positiva;
- e) porque te lo pidieron y no quedaba bien negarse.

A2.- En el futuro:

- a) preferías hacer los trabajos solo;
- b) te gusta hacer trabajos en equipo, pero cambiarte de compañero;
- c) te gusta hacer trabajos en equipo, es menos tarea;
- d) harías trabajos solo si no hay que exponerlos;
- e) no te apetecía a hacer trabajos, te daban mucho tiempo.

\*\*\*Respecto del trabajo previo a la sesión que protagonice.....

A3.- Para preparar el tema de la presentación consultaste:

- a) el archivo de imágenes del tema correspondiente, cogido en el CV;
- b) atlas o lectos recogidos en la bibliografía del CV;
- c) páginas web recogidas en el CV;
- d) recursos a través de Bibliografía Adjunta del CV;
- e) otras fuentes (indica): .....

A4.- La búsqueda de datos y de imágenes para preparar la práctica:

- a) te ha permitido conocer mejor el tema integrando teoría y prácticas;
- b) te ha permitido aprender a buscar información relevante e imágenes representativas;
- c) te ha permitido conocer páginas web de otras universidades o instituciones que después has consultado para otras prácticas, preparación de posters, etc.;
- d) te ha permitido aprender a seleccionar información y a organizarla de modo didáctico;
- e) no tuviste que buscar nada (te lo dieron hecho o se encargó tu compañero).

A5.- A la hora de preparar y organizar la presentación te basaste en:

- a) el guión correspondiente a la sesión;
- b) las normas de la tarea;
- c) lo que habían hecho en prácticas anteriores otros compañeros;
- d) las presentaciones del profesor en las prácticas del curso anterior;
- e) en sus propias ideas sobre cómo debe ser una presentación de prácticas.

---

Cognografía Microscópica Humana, grupo IA, curso 2012/13 Página 1

Fuente: elaboración propia.

### 3. Resultados

Anteriormente habíamos desarrollado una experiencia de evaluación entre pares de tareas realizadas en equipo que resultó bastante satisfactoria (Álvarez, 2012). De modo que cuando este curso decidimos que en prácticas los estudiantes además de la preparación de materiales y su exposición oral en clase afrontaran tareas evaluadoras, teníamos fundadas esperanzas de que no lo vieran como una carga de trabajo más sino como una oportunidad de aprender a través de la evaluación.

El análisis de la encuesta así lo pone de manifiesto. Sin embargo, antes de pasar a desgranar los resultados debemos señalar que la gran mayoría no tuvo problemas a la hora de

cumplimentar la rúbrica. Solo un 10% tuvo que rehacer la evaluación, bien por no haber entendido la forma de trabajo, bien por errores puntuales en alguna de las evaluaciones.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

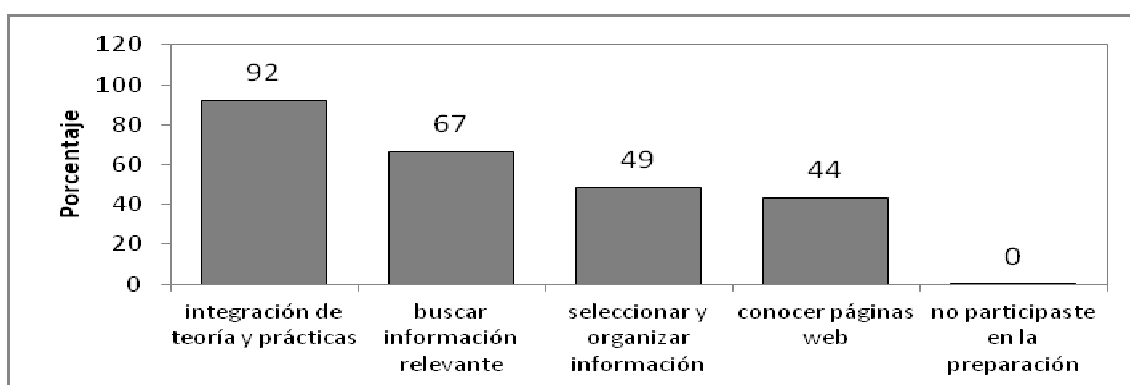
### 3.1. EN RELACIÓN A LA EXPERIENCIA DE PARTICIPAR EN LAS SESIONES DE PRÁCTICAS

Las conclusiones generales que se desprenden de las respuestas a varios ítems del cuestionario son muy positivas (gráficos 1, 2, 4 y 5). Así, para el 77% ha sido “Positivo participar en las sesiones de prácticas de manera activa”; el 92% afirma “Me ha permitido conocer mejor el tema integrando teoría y prácticas; al 75% le parece “Muy bien” haber tenido que evaluar y el 76% declara que su participación “Me ha permitido aprender a valorar objetivamente el trabajo de iguales”.

### 3.2. EN CUANTO A LA PREPARACIÓN DE LA SESIÓN PRÁCTICA

Además de la conclusión ya mencionada referida a la integración de conocimientos teóricos y prácticos (92%), destaca que el 67% cree que esta actividad “Me ha permitido aprender a buscar información relevante e imágenes representativas”. El 49% consideró que la preparación ha sido importante para “Aprender a seleccionar y organizar los contenidos” y el 44% reconoció que su participación le ha permitido “Conocer páginas web de otras universidades o instituciones que después he consultado para otras prácticas”.

**Gráfico 1. Competencias trabajadas al preparar la sesión de prácticas**



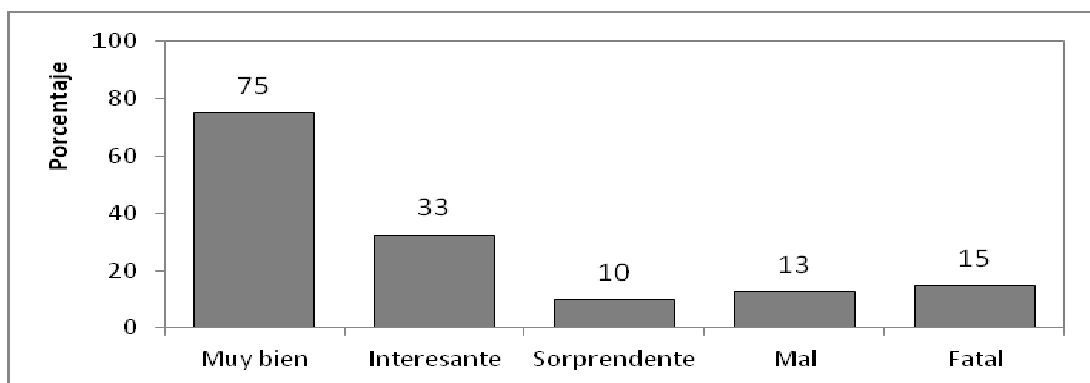
Fuente: elaboración propia.

### 3.3. EN RELACIÓN A LA TAREA EVALUADORA REALIZADA AL TERMINAR LAS SESIONES DE PRÁCTICAS

Ha resultado gratamente satisfactorio encontrar que el 75% de los alumnos consideraron “Muy bien” evaluar las presentaciones de sus compañeros “porque además autoevalúo mi propia tarea, aprendo cómo mejorar y si tuviera que hacer ahora la presentación me fijaría en

más cosas”; al 33% le pareció “Interesante, porque me ha permitido comparar trabajos de forma objetiva al tener que usar una rúbrica”; el 10% la califica de “Sorprendente, ya que nunca había evaluado a mis compañeros”. Solamente un 13% declara verla “Mal, porque lleva tiempo y esfuerzo” y un 15% la califica como “Fatal” ya que considera “que las evaluaciones las tiene que hacer el profesor” (gráfico 2).

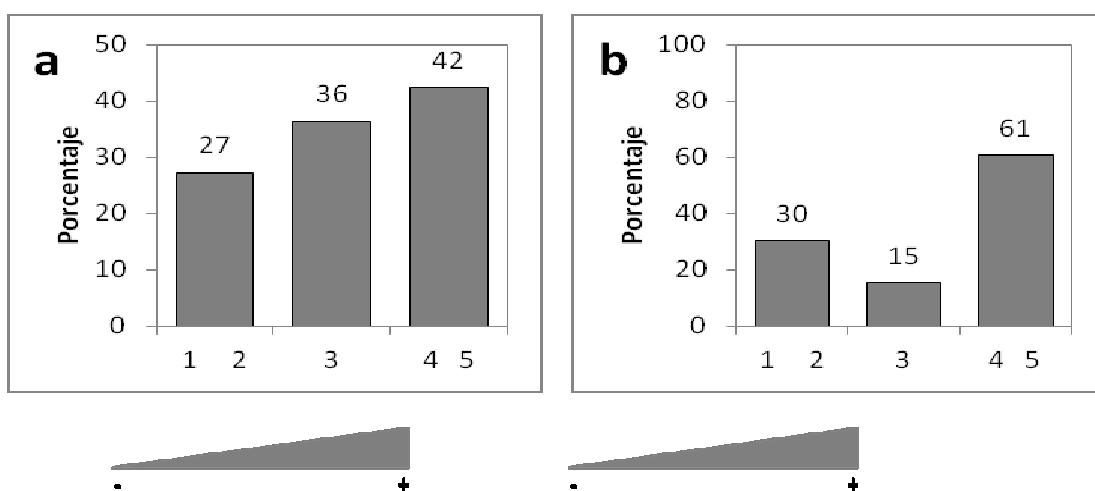
**Gráfico 2. Opinión sobre tener que evaluar**



Fuente: elaboración propia.

Respecto del tiempo dedicado a la fase evaluadora el 42% considera que esta tarea les ha llevado “Mucho tiempo, al tener que verlas cada una varias veces” mientras el 61% lo califica como “Bastante tiempo, al no estar habituado evaluar cada aspecto por separado” (valoraciones 4 y 5 en gráficos 3a y 3b).

**Gráfico 3. Valoración del tiempo que han necesitado para evaluar (a, mucho; b, bastante) (desde 1 nada de acuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo)**



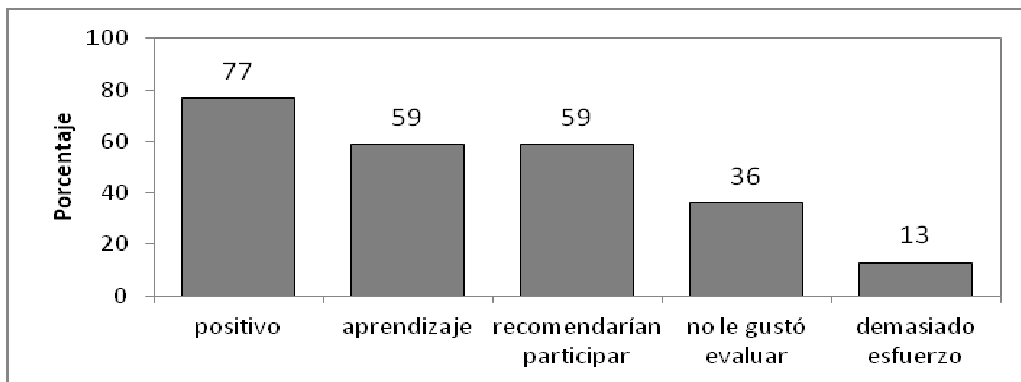
Fuente: elaboración propia.

### 3.4. COMO CONCLUSIONES DE ESTA EXPERIENCIA

Al pedirles al final de la experiencia una reflexión sobre la misma, las conclusiones que se extraen mayoritariamente son muy satisfactorias (gráficos 4 a 8).

Como se mencionó anteriormente el 77% de los alumnos participantes consideró “Positiva su participación” en esta actividad; el 59% declara que “Me ha servido para aprender la materia” e idéntico porcentaje “La recomendaría a futuros estudiantes”. El aspecto peor valorado, “Tener que evaluar a mis compañeros”, es señalado solo por el 36% y únicamente el 13% asegura que “Participar me ha supuesto demasiado esfuerzo” (gráfico 4).

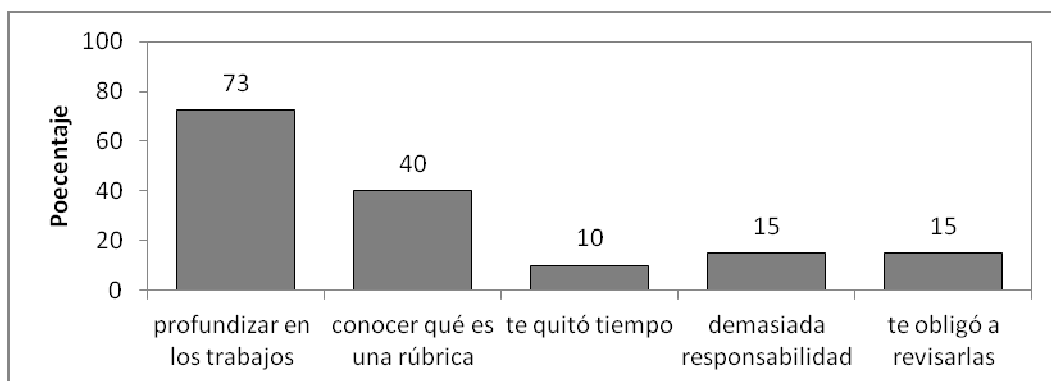
**Gráfico 4. Conclusión sobre la participación en las sesiones de prácticas**



Fuente: elaboración propia.

A pesar de ello el 73% asegura que participar en la evaluación “Me ha permitido profundizar en los trabajos, fijándome en cuestiones en las que antes no me había parado a reflexionar”; el 40% afirma “Haber aprendido lo que es una rúbrica” y menos del 16% marca la opción “Me quitó tiempo” y/o fue “Demasiada responsabilidad” (gráfico 5).

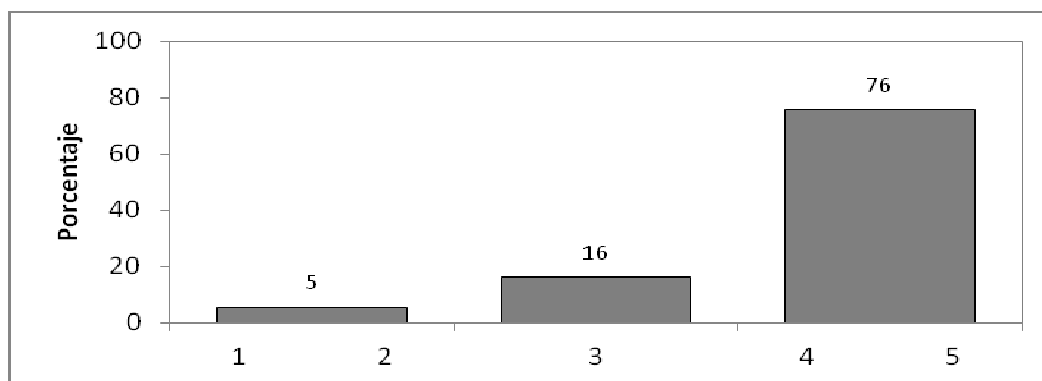
**Gráfico 5. Conclusión sobre la tarea evaluadora**



Fuente: elaboración propia.

En relación a la pregunta de si esta experiencia les ha servido para aprender a valorar de forma más objetiva una amplia mayoría (76%) está “Muy de acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” (valoraciones 4 y 5, respectivamente en gráfico 6).

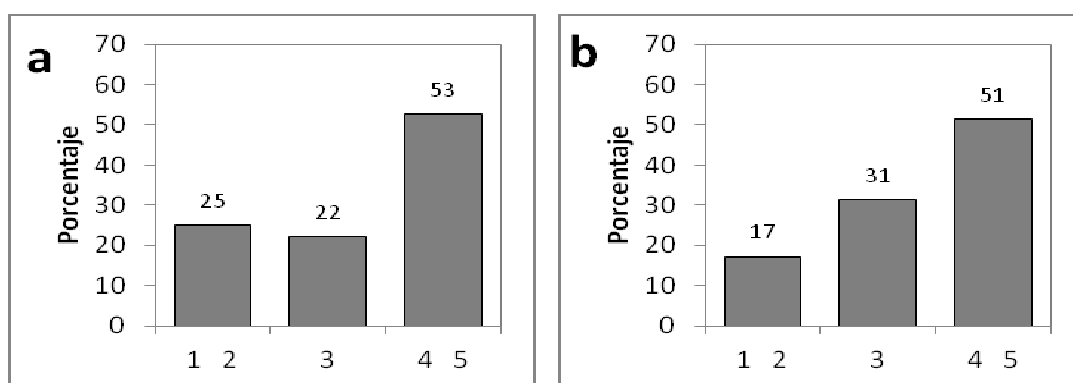
**Gráfico 6. Competencia en valorar objetivamente el trabajo de iguales**



Fuente: elaboración propia.

Otros dos aspectos más destacan en las conclusiones de los alumnos. El 53% piensa que participar en esta actividad “Me ha enseñado a trabajar de forma autónoma y didáctica” y a un 51% le ha ayudado a “Buscar información de forma crítica” (valoraciones 4 y 5, respectivamente en gráficos 7a y b).

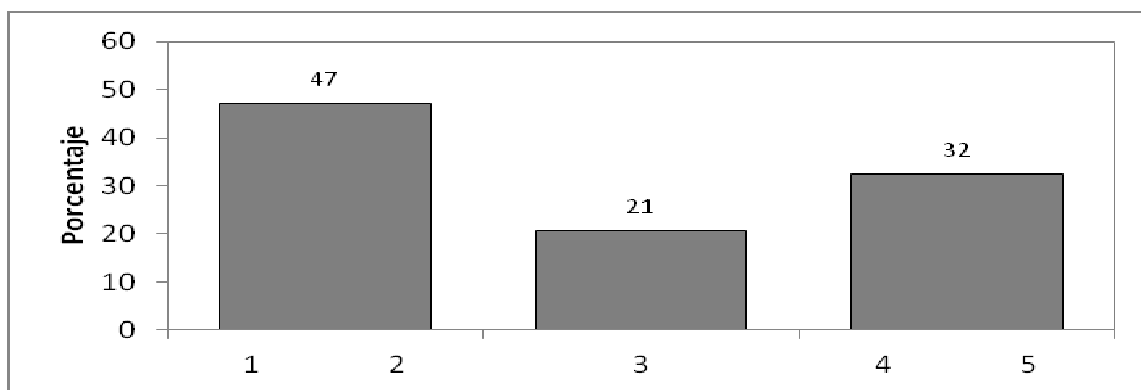
**Gráfico 7. Otras competencias: autoaprendizaje (a) y búsqueda de datos de forma crítica (b) (desde 1 nada de acuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo)**



Fuente: elaboración propia.

Como aspecto negativo debemos mencionar que casi la mitad de los participantes no alcanzó la competencia de gestión del tiempo (valoraciones 1 y 2 en gráfico 8).

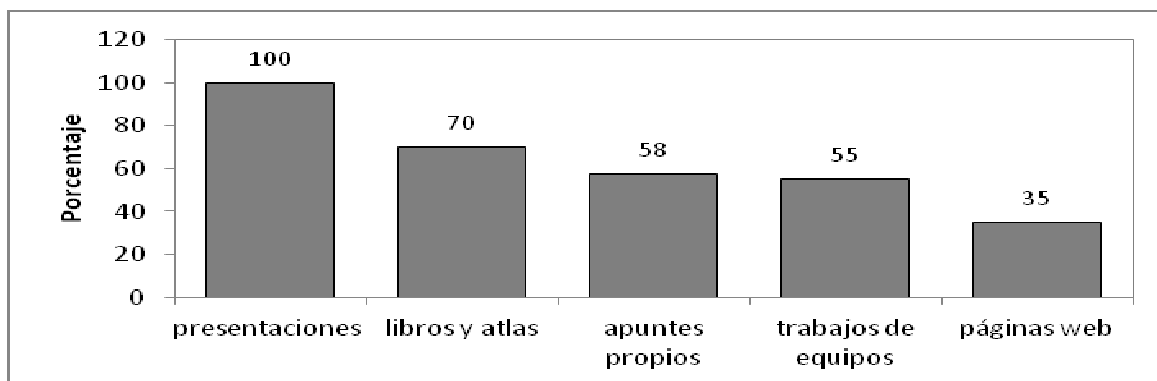
**Gráfico 8. Competencia en gestión del tiempo (desde 1 nada de acuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo)**



Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que aunque algunos de ellos señalan que les gustaría poder contar con presentaciones hechas por el profesor, cuando se les pregunta cómo van a preparar el examen final de prácticas encontramos que su principal recurso serán justamente las presentaciones de sus compañeros (100%), muy por delante de libros y atlas (70%), apuntes propios (58%), los trabajos en equipo obligatorios (55%) o páginas web (35%) (gráfico 9).

**Gráfico 9. Recursos que prevén utilizar para la preparación del examen final**



Fuente: elaboración propia.

## 4. Conclusiones

El reto de transformar la enseñanza y el aprendizaje es complejo. Para que los avances sean profundos no podemos dejar al margen la evaluación. Contemplar la evaluación como un derecho y un deber de los alumnos nos lleva a diseñar y garantizar una evaluación coherente y adecuada a nuestra propuesta didáctica, en la que los componentes de las competencias se evalúen de manera integrada.

En una evaluación centrada en competencias se hace necesario definir de forma clara los niveles de consecución y los criterios que los caracterizan. Es por ello que se hace imprescindible emplear herramientas precisas y detalladas como son las rúbricas. Una evaluación en la que se empleen rúbricas tendrá mayor rigor y transparencia, estará más estructurada y será menos subjetiva. A la vez facilitará la incorporación del estudiante a la tarea evaluadora, al ser las rúbricas instrumentos fiables.

Muchos profesores desconfían de compartir la responsabilidad de la evaluación con sus estudiantes. Sin embargo nuestras experiencias vienen a constatar claras ventajas por cuanto los alumnos contemplan de forma más realista sus propios trabajos, sus propias capacidades y emiten juicios fundados sobre sus compañeros. A los estudiantes tener que evaluar empleando un instrumento objetivo y fiable les permite profundizar sobre aspectos concretos y reflexionar de cara a futuros trabajos, por lo que aprenden más y mejor.

Además los resultados obtenidos en la evaluación formativa nos permiten a los profesores adoptar medidas para implementar la docencia en el futuro. En el nuevo papel del profesor que se convierte en guía, facilitador y verificador del proceso de enseñanza-aprendizaje la incorporación de las TIC debe permitirle afrontar una renovación profunda de las prácticas docentes que deben girar en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir.

## Referencias

ÁLVAREZ, I. (2008): “La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 63, 22, 127-140. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813008>

ÁLVAREZ, M. P. (2012): “La evaluación entre pares como estrategia innovadora en la asignatura Organografía Microscópica Humana”, *Relada* 6: 175-183. Disponible en <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/view/1908/1913>

AGENCIA PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUÑA (AQU) (2011) “Evaluación de las competencias de la titulación de Medicina. Estrategia y procedimientos”, en: *Evaluación objetiva. Instrumentos para la educación médica* (p. 93-124). Madrid: Unión Editorial, Fundación Lilly.

BREW, A. (2007): “La autoevaluación y la evaluación por los compañeros”, en: *Evaluar en la Universidad* (p. 179-190). Madrid: Narcea.

BROWN, S. Y GLASNER, A. (2007): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- CANO, M. E. (2008): “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-16. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- GARCÍA, M.; CARPINTERO, E., Y OTROS (2010): *e-Evaluación orientada al e- Aprendizaje*. Curso vinculado Proyecto de excelencia Re-Evalúa (P08 – SEJ-03502) del grupo de investigación evalFOR (UCA). Madrid: ICE, UCM.
- GÓMEZ, B.; PUIG, L.; QUIRÓS, A., Y VIAÑO, J. M. (2004): *La convergencia europea en educación y las nuevas leyes educativas españolas (LOU y LOCE)*. Jornadas sobre Educación Matemática en la Europa del siglo XXI, Santiago de Compostela.
- HEATHFIELD, M. (2007): “Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad”, *Evaluar en la Universidad* (p. 155-166). Madrid: Narcea.
- JORDAN, S. (2007): “La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros”, *Evaluar en la Universidad* (p. 191-202). Madrid: Narcea.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- MARGALEF, L. (2007): “La evaluación como aprendizaje: una tarea aún pendiente”, *Relada* 1: 11-21. Disponible en <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/view/3/3>
- MILLÁN, J. Y CARRERAS, J. (2011): *Evaluación objetiva. Instrumentos para la educación médica*. Madrid: Unión Editorial, Fundación Lilly.
- MURPHY, R. (2006): “Evaluating new priorities for assessment in higher education”, en C. BRYAN AND K. CLEFF (eds.) *Innovative assessment in higher education* (p. 37-47). New York: Routledge.
- PRADES, A. (2005): *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SÁNCHEZ, P. Y GAIRÍN, J. (2010): *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE, UCM.
- TEJADA, J. (2002): “El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente”, *Acción pedagógica* 11, 2, 30-42.
- UNESCO (2008): *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>



# Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la educación científica en la etapa de educación infantil

M.<sup>a</sup> Antonia López Luengo, [mlopez@dce.uva.es](mailto:mlopez@dce.uva.es)

L. M. Torrego-Egido, [ltorrego@pdg.uva.es](mailto:ltorrego@pdg.uva.es)

Cristina Vallés Rapp, [cvalles@dce.uva.es](mailto:cvalles@dce.uva.es)

*Universidad de Valladolid*

## RESUMEN

Se trata de estudio de caso evaluativo para la mejora de la asignatura *Las ciencias de la Naturaleza en el currículo de educación infantil* de tercer curso del Grado de Maestro de Educación infantil. Se presentan resultados relativos a la aplicación de un cuestionario sobre creencias sobre educación científica en esa etapa.

## ABSTRACT

It is a evaluative case study for improving the course *Science of Nature in the curriculum of elementary education* in the third year of the Degree of Teacher training. We present results on the application of a questionnaire on beliefs about science education at that stage.

**Palabras clave:** formación inicial de maestros, creencias, educación científica, escala de creencias

## 1. Descripción de la investigación

Esta investigación forma parte de un estudio de caso evaluativo según la clasificación de Merriam (1998, citado por Rovira, 2004) que también podría considerarse como un estudio intrínseco de casos (Stake, 2005). Con él se persigue el análisis y la mejora de la asignatura *Las ciencias de la naturaleza en el currículo de educación infantil* de tercer curso del Grado de Educación infantil. En el estudio de casos combinamos técnicas propias de la investigación cualitativa como las entrevistas o el análisis de materiales con técnicas propias de la investigación cuantitativa como la que aquí se presenta.

El punto de partida de la investigación es la implantación del nuevo Grado de Educación infantil como consecuencia de la instauración del EEES. Lo cual, como es sabido, supone un nuevo enfoque en la docencia universitaria puesto que se pretende que los titulados logren el

desarrollo de competencias profesionales. El desarrollo de las mismas precisa de conocimientos especializados a los que deben contribuir todas las áreas implicadas en la titulación. Ello requiere un constante proceso de revisión para la mejora en el que la práctica docente universitaria es uno de los pilares fundamentales (Gutierrez-García *et al.*, 2011). Por lo que los profesores universitarios debemos orientar la evaluación también hacia la propia planificación docente y hacia los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, resulta necesario hacer consciente al alumnado de sus conocimientos e ideas previas para dar significación y relevancia a la materia y aumentar su implicación en un proceso de aprendizaje activo. Así los objetivos de aprendizaje son más transparentes, razonables y compartidos; algo que nuestra experiencia docente nos ha mostrado como muy necesario (López Luengo y col., 2012).

Puede ser de interés tener en consideración el hecho de que el alumnado que cursa esta asignatura proviene de las aulas de educación infantil. Es decir, la asignatura se cursa en el segundo semestre tras la realización del *Practicum I* durante el primero. Así pues, entre los objetivos de la asignatura se encuentra el de proveer al alumnado de una base teórica que contribuya al análisis crítico de su vivencia en dicho periodo, al mismo tiempo que pretende servir de base para el *Practicum II* que realizarán en el último semestre de la titulación.

El objetivo concreto de lo que aquí se presenta es conocer los puntos de partida y llegada de los estudiantes de magisterio en torno a su concepción de la ciencia y sus creencias sobre su enseñanza y aprendizaje en la etapa de educación infantil.

Diversos estudios (Brown, 2005; Jones y Carter, 2007; Levitt, 2002; McDevitt *et al.*, 1993) han mostrado que las actitudes y creencias preexistentes en los profesores sobre la enseñanza de la Ciencia conforman sus prácticas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje que ellos proveen. Por ello, es de interés conocer cuáles son las creencias y actitudes del profesorado en formación para contribuir durante ese periodo a un enriquecimiento de sus experiencias sobre lo que es enseñar y aprender ciencias.

Con el trabajo de la asignatura se persigue contribuir a la disminución de la discrepancia observada entre la realidad de las aulas de infantil y el creciente interés entre los expertos en la enseñanza temprana de la ciencia (Bowman, Donovan y Burns, 2001 en Maier *et al.*, 2013; Brenneman, Stevenson-Boyd y Frede, 2009; COSCE, 2011; Duschl, Schweingruber y Shouse, 2007; Eshach, 2011; Eshach y Fried, 2005). Estos autores defienden la inclusión de la ciencia como dominio ideal en la educación infantil, puesto que centra la curiosidad sobre el mundo que poseen las niñas y los niños pequeños y sustenta su aprendizaje en muchas otras áreas de contenidos.

En España este reciente y creciente interés se evidencia en un aumento de las publicaciones a disposición de los maestros y la inclusión de experimentos entre las actividades propuestas en los proyectos de diversas editoriales. En otros países podríamos hablar casi de una

explosión de estándares relativos al aprendizaje de la ciencia, prácticas de formación y nuevos currículos en educación infantil (French, 2004; Gelman y Brenneman, 2004; Hannust y Kikas, 2007; Greenfield *et al.* 2009; Tenenbaum, Rappolt-Schlichtmann y Vogel Zanger, 2004; Gülay Ogelman, 2012; Kavalari, Kakana y Christidou, 2012).

## 2. Metodología

La asignación numérica o medición durante el proceso de investigación ha de seguir unas reglas explícitas que indican la correspondencia entre el número asignado y alguna propiedad o característica del objeto de medición; si las reglas fallan o son defectuosas el sistema falla. En ciencias sociales el constructo es una entidad creada por los investigadores cuya existencia se infiere a partir de sus manifestaciones o sus efectos, pero no puede verse directamente (Frutos Torres, 2013). Para medir constructos psicológicos no observables externamente, la metodología en ciencias sociales ha confiado en el desarrollo de escalas. El desarrollo de dichas medidas asume que para evaluar el proceso psicológico lo más apropiado es confiar en la información que proporcionan los propios individuos, puesto que no hay indicios externos del concepto bajo estudio.

Las creencias de los estudiantes de magisterio respecto a la enseñanza de las ciencias o sobre cómo se ven a sí mismos enseñando ciencias en la etapa de educación infantil son ejemplos de variables que requieren un proceso complejo para su medición. Por ello para obtener los datos se optó por seguir el método de escalamiento más utilizado en ciencias sociales, la escala propuesta por Likert, en el que ante una afirmación quien responde declara su grado de acuerdo con la afirmación presentada. La respuesta es graduada con cinco niveles: muy de acuerdo, de acuerdo, neutral, desacuerdo o muy en desacuerdo; de modo que a cada nivel se le asigna un número que va del 1 al 5.

La teoría psicométrica plantea la necesidad de garantizar la fiabilidad y validez del instrumento de medida ya que la aplicación de una escala no garantiza el éxito en el proceso de medición.

La fiabilidad es una propiedad que recoge la estabilidad y coherencia del instrumento de medición. Es decir, si un instrumento aporta puntuaciones y éstas son estables en el tiempo puede afirmarse que el instrumento es fiable. La fiabilidad en la práctica se mide con el índice de consistencia interna o coeficiente alpha desarrollado por Cronbach. Este índice refleja la correlación entre los ítems desarrollados para medir la misma variable o constructo.

La validez de contenido tiene una importancia crucial en cualquier proceso de medición empírica. La validez de un instrumento indica que “mide lo que pretende medir” (Kelly, 1927 en Rossiter, 2010). Se busca por tanto la correspondencia semántica entre la definición conceptual de un constructo y su medida, la “validez aparente” (Wimmer y Dominick, 1996 en Frutos Torres, 2013). Según el modelo COARSE de Rossiter (2010), para el desarrollo de una

escala solo es importante la validez de contenido puesto que asegura la relación entre la medida y el constructo. Este autor plantea la construcción de instrumentos de medida basados en la argumentación racional o la deducción lógica a partir de la conceptualización teórica; la teoría debe ser el marco que determine si el instrumento para medir el constructo es apropiado o no, ya que el constructo se desarrolla a partir de ella.

Con las consideraciones mencionadas arriba se decidió utilizar como instrumento de medida una variante validada mediante consulta a expertos (investigadores y profesionales de educación infantil) de la escala de Martínez-Chico, López-Gay y Jiménez-Liso (2012) que había obtenido un alpha de Cronbach adecuado.

Esta escala está constituida por 46 ítems, 23 enunciados y sus contrarios, distribuidos aleatoriamente en dos partes, de tal forma que en cada una de ellas hay 23 ideas, unas en positivo y otras en negativo. En nuestro caso las afirmaciones se corresponden con creencias sobre seis categorías: 1 Por qué es necesario enseñar ciencia, 2 Cómo se aprende ciencia, 3 Cómo se debe enseñar ciencia, 4 Cómo se construye el conocimiento científico, 5 Auto-concepto respecto a la enseñanza de las ciencias en infantil y, por último, 6 El sentido de las clases de Ciencia en educación infantil. El instrumento se aplica al inicio del curso (febrero 2013), en silencio y sin intercambio entre compañeros. La primera parte al inicio de la sesión y la segunda al final de la sesión (75 minutos después). Al finalizar el curso, en la última sesión (31 de mayo) se vuelve a aplicar la escala con el objeto de deducir la influencia que pueden haber tenido las actividades propuestas durante el desarrollo de la asignatura sobre las creencias de los estudiantes.

Se incluyeron además una serie de cuestiones que permitieran el análisis sociodemográfico y se les pidió el DNI únicamente para poder emparejar las respuestas de las dos partes del cuestionario y las de inicio y final de curso.

Al inicio del curso se aplicó también un cuestionario abierto con 7 preguntas en relación a por qué enseñar ciencia en educación infantil y cómo; lo que deben saber los profesionales de la etapa al respecto y el propio concepto de Ciencia. Las respuestas del cuestionario abierto, trabajadas en pequeños grupos como arranque de la asignatura, aportan datos complementarios al análisis de los datos de la escala.

La entrevista grupal que se realizará tras finalizar el desarrollo de la asignatura, incluida la evaluación final, permitirá profundizar más en las conclusiones obtenidas con la escala Likert.

Los datos de la evaluación inicial obtenidos mediante la escala han sido tratados con el programa SPSS.

### **3. Resultados**

En los resultados obtenidos se observan pequeñas diferencias entre categorías. La categoría que obtiene una puntuación media más baja es la 5 “Auto-concepto respecto a la enseñanza de las ciencias en infantil” (2,7; desviación típica  $SD=0,6$ ); estos resultados indican

que al comienzo del curso el alumnado no se siente capaz de enseñar bien ciencias en infantil ni siquiera con un material de apoyo. La categoría que ha obtenido una puntuación media más alta, ha sido la 2 “Cómo se aprende ciencia” (3,95; SD= 0,4) que contiene afirmaciones referentes a la importancia de las ideas previas. El resto de categorías coinciden en un valor medio ligeramente más alto de tres. Por lo tanto indiferente con tendencia al acuerdo. La SD tiene valores similares en las categorías 3 y 4 (0,39 y 0,36) y más altos en la 1 (0,5) y sobre todo en la 6 (0,8). Estos resultados muestran que alumnado no solo no se siente capaz de abordar la tarea de enseñar ciencia en infantil sino que además indican desconocimiento sobre cómo hacerlo.

Si relacionamos las respuestas en la categorías con los estudios previos al acceso al Grado, observamos que las diferencias son mínimas en todas las categorías salvo en 5 “Auto-concepto”. En este caso, a pesar de los bajos valores generales ya comentados, se muestra una diferencia entre los estudiantes que provienen de opciones de bachillerato científico (Ciencias de la salud o Ciencia y tecnología) (media=3) y los que provienen de otras opciones o no han cursado bachillerato (media=2,6 y 2,5). Es llamativa también la puntuación media menor del alumnado que ha cursado el módulo de Técnico superior de educación infantil (media=2,7).

Se espera que los resultados de final de curso sean mejores, especialmente en la categoría 5. En este documento solo se presentan los resultados del pre-test.

#### **4. Conclusiones**

Conocer las ideas de los estudiantes es imprescindible para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicarles activamente en dicho proceso.

De forma adicional esta investigación supone un pequeño avance en el conocimiento de las actitudes y creencias de los profesores hacia la enseñanza de la ciencia ya que hasta el momento la investigación en didáctica de las *Ciencias experimentales* ha puesto mucha atención en la enseñanza secundaria y primaria, pero es muy poco lo que se ha investigado sobre el profesorado de educación infantil y menos aún durante su formación inicial.

Al inicio del curso, en general, los estudiantes no se definen claramente en ninguna de las categorías establecidas en la escala. No puede decirse que tengan creencias erróneas o no aceptadas en la actualidad sobre cómo se construye el conocimiento científico, cómo se aprende y se debe enseñar ciencia en general y en particular en educación infantil o por qué es importante que la educación científica forme parte de la educación temprana. Todas las categorías tienen una media superior a 3 (indiferente) pero inferior a 4 (de acuerdo) salvo el auto-concepto que tiene una media entre 2 (en desacuerdo) y 3.

## Referencias

- BRENNEMAN, K.; STEVENSON-BOYD, J., Y FREDE, E. C. (2009): *Math and science in preschool: Policies and practice. Preschool policy brief*, New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- BROWN, E. T. (2005): "The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early child classroom", *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26: 239-257.
- CONFEDERACIÓN DE SOCIEDADES CIENTÍFICAS DE ESPAÑA (COSCE) (2011): *Informe Enciende. Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España*. Madrid: Cosce.
- DUSCHL, R. A., SCHWEINGRUBER, H. A., Y SHOUSE, A. W. (2007): *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, D.C.: National Academies Pres.
- ESHACH, H. (2011): "Science for young children: A new frontier for science education", *Journal of Science Education; Technology* 20: 435-443.
- ESHACH, H. Y FRIED, M. N. (2005): "Should science be taught in early childhood?", *Journal of Science Education; Technology* 14: 315-336.
- FRENCH, L. (2004): Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly* 19: 138-149.
- FRUTOS TORRES, B. (2013): "La construcción de indicadores válidos en la investigación en comunicación", *Investigar la Comunicación hoy: Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas*. II Congreso Nacional de Métodos de Investigación. AEIC, Segovia 2-3 de mayo, p. 429-487.
- GELMAN, R. Y BRENNEMAN, K. (2004): "Science learning pathways for young children", *Early Childhood Research Quarterly* 19: 150-158
- GREENFIELD, D. B.; JIROUT, J.; DOMÍNGUEZ, X.; GREENBER, A. MAIER, M., Y FUCCILLO, J. (2009): "Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness", *Early Education and Development*, 20: 238-264.
- GÜLAY OGELMAN, H. (2012): "Teaching Preschool Children About Nature: A Project to Provide Soil Education for Children in Turkey", *Early Childhood Education Journal* 40:177-185.
- GUTIERREZ-GARCÍA, C.; PÉREZ-PUEYO, A.; PÉREZ-GUTIERREZ, M., Y PALACIOS-PICOS, A. (2011): "Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado", *Cultura y Educación*, 23 (4): 499-514.
- HANNUST, T. Y KIKAS, E. (2007): "Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning", *Early Childhood Research Quarterly*, 22: 89-104.
- JONES, M. G. Y CARTER, G. (2007): "Science teacher attitudes and beliefs", en S. K. ABELL; N. G. LEDERMAN (eds.), *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 1067-1104.

- KAVALARI, P.; KAKANA, D. M., Y CHRISTIDOU, V. (2012): “Contemporary teaching methods and science content knowledge in preschool education: searching for connections”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46: 3649 – 3654.
- LEVITT, K. E. (2002): “An analysis of elementary teachers’ beliefs regarding the teaching and learning of science”, *Science Education*, 86: 1-22.
- LÓPEZ LUENGO, M. A.; GIL PUENTE, M. C.; VERDE ROMERA, A. M., Y VALLÉS RAPP, C. (2012): “Análisis de una propuesta de formación científica en el Grado de maestro en Educación Infantil”, en J. M. DOMÍNGUEZ CASTIÑEIRAS (ed.) *XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela y Ápice, p. 1141- 1148.
- MAIER, M. F.; GREENFIELD, D. B., Y BULOTSKY-SHEARER, R. J. (2013): “Development and validation of a preschool teachers’ attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire”, *Early Childhood Research Quarterly*, 28: 366-378.
- MARTÍNEZ-CHICO, M.; LÓPEZ-GAY, R., Y JIMÉNEZ-LISO R. (2012): “Diseño de un cuestionario para evaluar una propuesta de formación inicial de maestros”, *XXV Encuentro de didáctica de las ciencias experimentales*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela y Ápice.
- MCDEVITT, T. M., HEIKKINEN, H. W., ALCORN, J. K., AMBROSIO, A. L., Y GARDNER, A. L. (1993): “Evaluation of the preparation of teachers in science and mathematics: Assessment of preservice teachers’ attitudes and beliefs”, *Science Teacher Education*, 77: 593-610.
- ROSSITER, J. R. (2010): *Measurement for the social science: The C-OAR-SE method and why it must replace psychometrics*. Srpinger.
- ROVIRA, C. (2004): “Fundamentos de la investigación en ciencias sociales y humanidades: el estudio de caso”, en C. ROVIRA Y L. CODINA (ed.). *Información y documentación digital 2004*. Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, p. 11-40.
- STAKE, R. E. (2005): *Investigación con estudios de casos*. 3.<sup>a</sup> ed. Madrid: Morata.
- TENENBAUM, H. R.; RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G., Y VOGEL ZANGER, V. (2004): “Children’s learning about water in a museum and in the classroom”, *Early Childhood Research Quarterly* 19: 40–58.

# Portafolio discente interdisciplinar en la asignatura de *Meteorología, climatología y contaminación atmosférica* de Grado en Ciencias ambientales

Alice L. Petre, Guadalupe Ramos Caicedo, José Antonio Perdigón Melón, William Cabos Narváez, Juan Javier García-Abad Alonso, Jesús Guardiola Soler, José Benito, Elena Carbajo, [alicia.petre@uah.es](mailto:alicia.petre@uah.es)

*Universidad de Alcalá*

## RESUMEN

El portafolio discente interdisciplinar se ha empleado como metodología de evaluación formativa y sumativa en la asignatura *Meteorología, climatología y contaminación atmosférica* de tercer curso del Grado de Ciencias ambientales de Universidad de Alcalá. El conjunto de evidencias que proporciona esta metodología de trabajo aparte de su significado básico (aportaciones de muy distinta índole que permiten al alumno y a los demás ver y valorar el esfuerzo, los logros, las dificultades) requiere y estimula de una manera peculiar la coordinación y planificación docente que permite intercambios y enriquecimiento didáctico en términos de estrategias docentes, flexibilidad y toma de decisiones de cada uno de los docentes implicados, proporcionando una visión integradora, plural, implicada, responsable, autodisciplinada y cooperativa del aprendizaje en Ciencias ambientales.

## ABSTRACT

The interdisciplinary learner portfolio methodology has been used as formative and summative assessment in Meteorology, Climatology and Air Pollution third year course of the Bachelor of Environmental Science at University of Alcalá. The collection of various forms of evidence of achievement of learning outcomes provides apart from its basic meaning (learning outcomes that allow students and others to assess the efforts, achievements, difficulties, strengths and weaknesses) requires and strongly encourages the coordination and planning of teaching that allows exchanges and educational enrichment in terms of strategies, flexibility, assessment decision of each of the teachers involved, thus providing a comprehensive, plural, involved, responsible, self-disciplined and cooperative learning view in Environmental Science.

**Palabras clave:** portafolio discente interdisciplinar, autonomía, reflexión, evaluación, coordinación docente.



## **Introducción. La interdisciplinariedad como exigencia en la construcción del conocimiento**

El estudio de Boix Mansilla (2000: 2) empieza por definir “la comprensión interdisciplinaria como la capacidad de integrar conocimientos y modos de pensar en dos o más disciplinas o áreas de experiencia establecidas para producir un avance cognitivo –tales como explicar un fenómeno, la solución de un problema, o la creación de un producto– en formas que hubieran sido imposibles o improbables a través de los medios de una sola disciplina”. Esta definición se basa en una acepción que relaciona el rendimiento en el aprendizaje con la capacidad para utilizar conocimiento sobre la de tener o acumularlo (Perkins, 1998). Desde esta perspectiva, los individuos comprenden un concepto cuando son capaces de aplicarlo, o pensar con él con precisión y flexibilidad en situaciones nuevas (Boix Mansilla y Dawes Duraising, 2007).

Un estudio crítico sobre las diferentes acepciones de la investigación interdisciplinaria en temáticas relacionadas con la salud (Aboelela y otros, 2007: 329) define la investigación interdisciplinar en los siguientes términos: “La investigación interdisciplinaria es cualquier estudio o grupo de estudios realizados por investigadores de dos o más disciplinas científicas distintas. La investigación se basa en un modelo conceptual que integra los enlaces o marcos teóricos de las disciplinas, utiliza el diseño del estudio y la metodología que no se limita a ningún ámbito, y requiere el uso de perspectivas y habilidades de las disciplinas involucradas en todas las fases del proceso de investigación”.

Porque tal y como afirman los documentos de OECD (1998) y el artículo de Morillo *et al.*, 2003 “La interacción puede ir desde la simple comunicación de ideas a la integración mutua de los conceptos de organización, la metodología, los procedimientos, la epistemología, la terminología, los datos y la organización de investigación y educación en un campo bastante grande”.

Como docentes universitarios estamos acostumbrados a operar con los conceptos de globalización, interdisciplinariedad, transfronterizo, sostenibilidad, intercambio, peculiar, etc, en las áreas de conocimiento estrictas en las cuales nos hemos formado académicamente o empleándolos como explicación para algunos fenómenos del mundo complejo, desigual e interconectado en el cual vivimos.

En nuestro caso, explicamos la contaminación atmosférica como fenómeno transfronterizo (acidificación de los lagos de Suecia y Finlandia debido a las altas concentraciones de óxidos de azufre y nitrógeno producidas en países de Europa central, Reino Unido, España, Italia, y puntos de los Balcanes, Ucrania y Rusia) que ha generado el Programa de cooperación para la vigilancia continua y la evaluación del transporte a gran distancia de contaminantes atmosféricos en Europa (EMEP), establecido a tenor del Convenio de la CEPE

celebrado en Ginebra en 1979 sobre contaminación transfronteriza a larga distancia (LRTAP). En otras clases, hablando de las previsiones para 2050 (*Perspectivas ambientales de la OCDE hacia 2050. Consecuencias de la inacción, 2012*), generamos debates sobre un cambio climático más perjudicial, ya que se prevé que las emisiones globales de gases de efecto invernadero se eleven en 50%, principalmente debido al incremento de 70% en las emisiones de CO<sub>2</sub> relacionadas con la generación de energía. Las acciones para mitigar los gases de efecto invernadero a que se comprometieron los países en los Acuerdos de Cancún durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático, serán insuficientes para evitar que el incremento de la temperatura global promedio exceda el umbral de los 2° C, que alteraría los patrones de lluvia, incrementaría el derretimiento de glaciares y hielos permanentes, provocaría el aumento del nivel del mar y acentuaría la intensidad y la frecuencia de fenómenos meteorológicos extremos. Impartimos principios físicos básicos y enseñamos a los alumnos a interpretar fenómenos meteorológicos, comprender y abordar tipologías de climas y sus distribuciones geográficas; analizar y valorar los datos de calidad del aire así como las tecnologías de reducción de emisiones. En esta breve descripción hemos subrayado algunos conceptos científicos pertenecientes a varias áreas de conocimiento que se aúnan en la asignatura *Meteorología, climatología y contaminación atmosférica* de Grado en Ciencias ambientales (3.º curso en la Universidad de Alcalá) que constituye el cuadro de aplicación de la presente experiencia docente.

Por estas razones y muchas más, la problemática ambiental (calidad del aire y estrategias de control de emisiones, cambio climático, crisis del agua, demanda de energía, pérdida de biodiversidad) es una de las primeras en tomar consciencia de su “complejidad y conectividad, haciendo que sean menos disgregables y obligando a enfocarlos como complejos, inseparables y retroalimentados; requiriéndonos, e incluso exigiéndonos, reformas en la educación y la investigación con un enfoque interdisciplinario” (Carvajal Escobar, 2010). No obstante, esta misma problemática permite, aparte del *enfoque sistémico e interdisciplinario* mencionado anteriormente, un *enfoque comunitario* en el cual la educación es responsable de formar actitudes y valores medioambientales.

En un estudio reciente Fernández-Ríos (2010: 157) defiende la necesidad de la formación interdisciplinar en los siguientes términos:

“Necesitamos crear espacios o contextos de trabajo que promuevan la interacción con otras disciplinas y sintetizen perspectivas diferentes de conocimiento. A fin de cuentas, el aprendizaje interdisciplinar tiene como objetivo promover en los estudiantes y profesionales la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica perspectivas teórico-metodológicas múltiples para solucionar mejor los problemas.”

En este peculiar contexto científico y conscientes y concienciados de la necesidad de implicar a alumnos y docentes en un espacio integrador, interdisciplinar, estimulante, solidario,

novedoso, retroalimentado de aprendizaje activo, significativo, autónomo y colaborativo hemos empleado como herramienta de aprendizaje el portafolio discente interdisciplinar.

## 1. Portafolio discente interdisciplinar

El *portafolio discente interdisciplinar* es una metodología integradora que potencia la reflexión, la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje y que permite evaluar mejor el trabajo autónomo y colaborativo de cada alumno.

Tal como indicaban en su estudio Forster y Masters (1996: 22) los portafolios son “fuentes de evidencia que pueden ser juzgados [...] respeto a la evaluación, en distintos contextos; desde la actuación de los alumnos en el aula, hasta la participación más profunda en la evaluación sumativa. Todos ellos poseen su ‘parte de evidencia’; cuanto más relevante es esta resulta más factible poder inferir el nivel logrado por el estudiante en una área de aprendizaje”.

Y Ballester (2002) remarca que para que se produzca “auténtico aprendizaje, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, ‘construyendo’, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento”. Como estrategia docente, el portafolio discente permite planificar tareas y actividades para trabajar con los contenidos a lo largo del curso (Palomares Ruiz, 2011), ofreciendo oportunidades para realizar una evaluación continua (Martínez-Segura, 2009). Este enfoque de evaluación reduce la dependencia de un solo examen como único factor determinante de la actuación del alumno proporcionándole la oportunidad de demostrar mejor su capacidad a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos (Klenowski, 2005).

Entre sus ventajas cabe destacar su carácter integrador y/o polivalente, propiciando el desarrollo de competencias (Bia Platas y otros, 2005) cuando es empleada simultáneamente, de manera puntual en distintas asignaturas. De Miguel (2005) resalta la relación entre la estrategia evaluativa del portafolio y todos los métodos de enseñanza (contrato de aprendizaje, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo y aprendizaje por proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc.) señalando igualmente la relación entre el portafolio y otras las modalidades organizativas (tutoría, prácticas, seminarios, estudio y trabajo individual y en grupo, presencial y en línea, etc.). Y además, entre sus numerosas ventajas destacamos la visibilidad, la posibilidad de compartir los resultados entre alumnos y con docentes interesados. En la versión *ePortafolio (portafolio digital)* (Gallego y otros, 2009; Cebrian de la Serna, 2011) esta metodología permite a docentes y estudiantes crear y gestionar un espacio virtual con las evidencias de su aprendizaje incorporando una valoración/evaluación de la importancia de la misma, ganando en visibilidad y transparencia y adquiriendo habilidades relacionadas con el manejo de herramientas informáticas (wiki, herramientas para la edición, plataformas de formación a distancia o editores específicos para ePortafolios).

Definir claramente el propósito de la evaluación que se realizara empleando el portafolio discente (sumativa, formativa o una combinación/tándem de las mencionadas anteriormente) es esencial a la hora de diseñar y desarrollar esta estrategia docente. Barton y Collins (1997) definen tres factores principales que guían el diseño y el desarrollo del portafolio: el objetivo (o finalidad del portafolio), los criterios de evaluación y las evidencias (que permitan establecer una correspondencia entre el trabajo del curso y sus experiencias de aprendizaje).

Entre las características del portafolio según Barton y Collins (1997) remarcamos las siguientes:

- Captan el crecimiento y el cambio del estudiante a través del tiempo.
- Las reflexiones del alumnado son una forma poderosa de propiciar la integración de la teoría y la práctica.
- Calificar a un portafolio no es más complicado que calificar un examen, pero puede ser más laborioso.

Las numerosas publicaciones describiendo el uso de portafolios discentes o docentes en distintas áreas de conocimiento remarcaban también los entornos de aplicación exitosa (en términos de número idóneo de alumnos, tipo de estudios, propósitos de evaluación) o sus limitaciones (sobre todo las relacionadas con su uso en evaluación sumativa, aspectos éticos como la confidencialidad, la autoría, la falta de relevancia o altas cargas de trabajo/excesivo tiempo empleado en la producción y evaluación de evidencias).

No obstante, las numerosas ventajas y entornos de éxito de la aplicación de esta metodología de evaluación formativa y sumativa, propiciando la reflexión sobre el aprendizaje de alumnos y docentes y su consecuente mejora hacen del portafolio discente una herramienta robusta y fiable a la hora de elegir metodologías que estimulan la participación y la implicación activa de los alumnos y docentes, la reflexión y la evaluación del proceso y no únicamente de los productos de aprendizaje.

## **2. Objetivos**

La presente experiencia de innovación docente describe el uso del portafolio como una compleja estrategia formativa y evaluativa de aprendizaje activo, reflexivo, responsable, creativo y autónomo. La investigación que se detalla a continuación corresponde al curso 2012-13.

El portafolio discente interdisciplinar está constituido por un conjunto de evidencias sobre actividades docentes que los alumnos han desarrollado la asignatura empleando distintas metodologías en una área de conocimiento o la misma metodología didáctica en diferentes entornos de conocimiento, vinculando la teoría y la práctica, reflexionando, identificando sus necesidades de formación y los aspectos que necesitan perfeccionar.

Las respuestas de los alumnos en términos de participación, interés, evaluaciones por los docentes, autoevaluaciones y evaluaciones entre compañeros, resultados académicos, dificultades y propuestas de mejora expresadas en encuestas anónimas al final de la asignatura han servido para valorar el diseño y el desarrollo de la experiencia docente y para formular propuestas de mejora en una futura aplicación.

### **3. Contexto de la asignatura**

La asignatura constituye una parte fundamental en la formación de los futuros graduados en Ciencias ambientales.

Esta asignatura tiene como objetivo que el alumno adquiera los conocimientos suficientes para comprender los principios físicos que determinan el estado actual del clima y la circulación atmosférica en distintas escalas y en particular la influencia de esta circulación en la problemática de la contaminación atmosférica. La meteorología y climatología se convierten en indispensables a la hora de analizar y evaluar episodios de contaminación.

Debido a que la concentración o dispersión de contaminantes depende de factores climatológicos como la temperatura, el viento, el movimiento de sistemas de altas y bajas presiones y la interacción de estos con la topografía, los alumnos tendrán que manejar e interpretar la información meteorológica y climatológica para luego aplicarlas en la resolución de problemas concretos de contaminación.

La asignatura cuenta con 10 créditos ECTS lo que permite estructurar la docencia en tres módulos:

- Módulo 1: Meteorología (2,5 ECTS).
- Módulo 2: Climatología (2,5 ECTS).
- Módulo 3: Contaminación atmosférica (5 ECTS).

Los contenidos de la asignatura se estructuran en 14 temas que forman un continuum de aprendizaje teórico-práctico desarrollado en:

- Clases magistrales: utilizadas para el desarrollo de los conceptos fundamentales. A lo largo de estas sesiones impartidas a grandes grupos (2 grupos de 56 alumnos) se ha realizado la síntesis de cada uno de los temas. Se han proporcionado los conceptos básicos que necesita el alumno para la comprensión de cada tema.
- Seminarios: se realizan con grupos reducidos ya que su objetivo es la resolución de problemas, ejercicios o cuestiones planteadas con anterioridad al alumno. También se realiza la exposición de trabajos elaborados por los alumnos contribuyendo con ello a desarrollar otras competencias (trabajo en grupo, comunicación).
- Clases prácticas: se imparten a grupos reducidos (formados en media por 3 alumnos) y se consideran de máximo interés para que el alumno adquiera las competencias

relacionadas con la toma de muestras, análisis de datos, elaboración e interpretación de gráficos, mapas y redacción del correspondiente informe donde se recojan las conclusiones de cada práctica. Es el cuadro idóneo para fomentar el aprendizaje por descubrimiento, establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos en sesiones prácticas con los conocimientos teóricos, debates, creación y uso de tutoriales de aprendizaje.

- Tutorías grupales: se organizan para grandes grupos y son destinadas a resolver las posibles dudas que el alumno plantee para contribuir al desarrollo de la asignatura.
- Tutorías individuales: se fomenta la concertación de tutorías individuales, previa cita, con el fin de aclarar dudas o conceptos, de forma más personalizada u orientar sobre las dificultades que se estén presentando en la realización de las actividades propuestas.

A continuación se detallan parte de los materiales y recursos empleados en la asignatura:

- Mapas y atlas, sondeos, datos meteorológicos, series climatológicas y datos históricos de contaminación atmosférica, vídeos tutoriales elaborados por los docentes de la asignatura.
- Se dispone de instrumental de laboratorio y equipos de muestreo tanto para partículas como para gases.
- Presentaciones con soporte gráfico en PowerPoint, gráficos, esquemas, proyecciones y material audiovisual.
- Aula virtual de la UAH a través del programa Blackboard y Plataforma EPD (Entorno de Publicación Docente).
- Libros y monografías, bases de datos y tutoriales disponibles en la Biblioteca UAH.

En el curso 2012-13 en la asignatura se han matriculado 112 alumnos de cuales 107 han participado en la modalidad de evaluación continua que emplea el portafolio discente interdisciplinar.

Entre las estrategias metodológicas empleadas en la asignatura mencionamos:

- Estrategias de pensamiento creativo (tormenta de ideas, revisión de supuestos).
- Estrategias de discusión (debate, grupos de discusión).
- Estrategias de aplicación (método de casos, proyectos).
- Estrategias para la resolución de problemas.

La asignatura ofrece un cuadro idóneo y potenciador de intercambios, complementariedad y complejidad para el desarrollo de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar porque involucra a docentes pertenecientes a tres departamentos diferentes de la Universidad de Alcalá. En su estructura se combinan, refuerzan, potencian y completan conocimientos básicos y aplicados, teóricos y prácticos, diferentes estrategias docentes, visiones distintas/

parciales/fraccionadas de las siguientes áreas de conocimiento, enumeradas en el orden cronológico de impartición: Física aplicada, Geografía física e Ingeniería química.

El equipo docente está formado por cinco universitarios de distinta formación académica, efectuada en varios espacios y contextos educacionales que se encuentran en distintos momentos de su carrera docente (desde doctorando becado por el programa de Formación de Profesorado Universitario a profesores de distinta escala universitaria) y algunos están involucrados en distintos grupos de innovación docente de UAH (“Nuevas estrategias docentes en Ingeniería química y ambiental” y “Aplicación de métodos de innovación docente en Ciencias ambientales”).

Con el empleo de esta metodología educativa en el contexto de la asignatura se esperaba obtener los siguientes resultados:

- Involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje estimulando la reflexión y el pensamiento crítico, proporcionando al alumno autonomía y buenos hábitos cognitivos y sociales que permiten tanto la autorregulación de la experiencia debida a la autodisciplina como la responsabilidad del alumno como discente.
- Mostrar el avance en el desarrollo personal e interpersonal y poner en evidencia el progreso en términos de calidad de los materiales producidos.
- Resaltar la autoevaluación como elemento fundamental en el proceso formativo del aprendizaje autónomo y potenciar las otras modalidades de evaluación continua.
- Precisar y jerarquizar el conocimiento, siendo una herramienta de la experiencia educativa centrada en la experimentación, evaluación y planes de acción como resultado de la práctica.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, formular, analizar y resolver problemas utilizando herramientas de aprendizaje distintas.
- Establecer conductas de trabajo individual y cooperativo a partir de las actitudes individuales compartiendo los resultados con los alumnos y con otros profesores.
- Mejorar los resultados de los alumnos, tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo social y personal, y prepararles para acceder con éxito al mundo laboral.

#### **4. Resultados y discusión**

Involucrar a docentes y alumnos en la implementación con éxito en el aula de la metodología del portafolio discente interdisciplinar ha supuesto:

- Definir, seleccionar, planificar los objetivos, el contenido, las herramientas, el desarrollo temporal, las modalidades de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura entre los docentes implicados (reuniones previas de trabajo

para elaboración de guías docentes, selección y planificación de actividades, tareas y evidencias, coordinación docente).

- Presentar a los alumnos la metodología docente mencionada por los docentes implicados explicando sus ventajas y su gran potencial para un desarrollo personalizado del contenido impartido en la asignatura.
- Crear en el aula un ambiente estimulante, interrogativo, crítico, reflexivo, de observación e indagación, de real cooperación entre alumnos y docentes.
- Realizar evaluaciones diagnóstico y compartir los resultados con los docentes implicados.
- Guiar a los estudiantes durante el proceso creativo de la elaboración de evidencias.
- Ofrecer “espacios” públicos de presentación de evidencias (tanto escritas, como orales) por alumnos y grupos de alumnos.
- Generar debate y análisis reflexivo (en el aula, en tutorías o utilizando el espacio del aula virtual y los wiki educativos de la asignatura) a través de preguntas y comentarios tanto sobre los aspectos positivos como sobre todo si se detectan situaciones problemáticas/complejas o de mayor dificultad para los alumnos.
- Estimular la participación de los estudiantes en la autoevaluación y la evaluación de sus compañeros que comporten o no el mismo portafolio.
- Comunicar los resultados de la evaluación docente de las diferentes evidencias del portafolio a los estudiantes con el fin de proporcionar retroalimentación.
- Valorar los aspectos positivos y detectar aquellos aspectos mejorables en el futuro próximo de esta estrategia metodológica y estudio de factibilidad en siguientes cursos académicos.

El portafolio discente interdisciplinar que se ha utilizado en la asignatura ha sido diseñado por los docentes implicados y desarrollado por los alumnos y ha recogido las siguientes evidencias (individuales/grupales) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: memoria de prácticas de meteorología, trabajo climatológico, prueba parcial teórico-práctica, entregas correspondientes a diferentes actividades de aprendizaje.

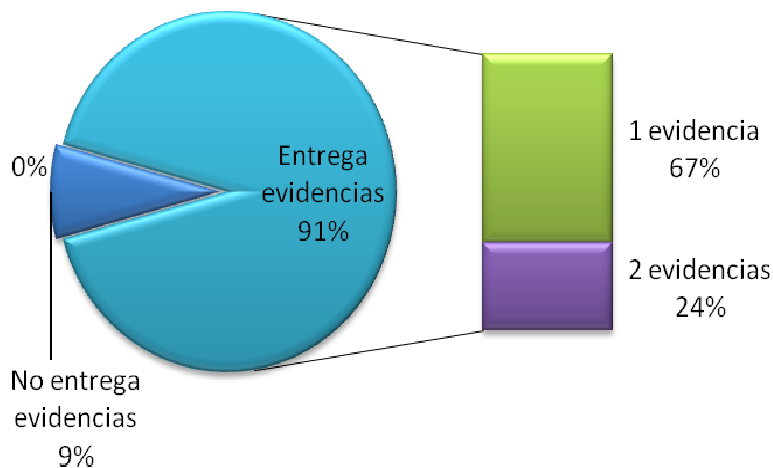
Con respecto a la memoria de prácticas de meteorología (1 punto), el profesor evalúa la habilidad de los alumnos en el uso eficaz de dos tefigramas, es decir el estudio del estado y las propiedades de las masas de aire en un perfil vertical para dos casos distintos. Los alumnos aprendieron lo que es un tefigrama y cómo a partir de los valores de temperatura y temperatura de rocío en ciertos niveles de presión se puede estudiar la estabilidad/inestabilidad de las masas de aire, la condensación, calcular el nivel de mínimo y el nivel máximo de condensación. Debido a la complejidad del tefigrama, esta actividad se lleva a cabo en tres sesiones. En la primera se da una introducción teórica al tefigrama y se estudia un caso modelo, donde, bajo la



tutela del profesor, se estudia un perfil de temperatura vertical dado. En la segunda sesión los alumnos estudian un segundo perfil de manera autónoma y estudian ciertas cuestiones relacionadas con las propiedades de las masas de aire con este perfil. En la última sesión se estudia un segundo perfil vertical, para el que los alumnos estudian cuestiones más complejas que no se estudiaron en el primer perfil. Al final de las tres sesiones la mayor parte de los alumnos manejan con suficiente familiaridad el tefigrama siendo capaces de leer e interpretar la representación de un sondeo en un tefigrama y utilizar esa información para apoyar el proceso de pronóstico del tiempo. En esta parte de la asignatura se llevaron a cabo dos sesiones de resolución de problemas relacionados con el contenido de la asignatura en las que se trató de que los alumnos resolvieran una cantidad mínima de problemas que les permitiera familiarizarse con algunas aplicaciones importantes del material teórico impartido. Estas dos sesiones resultan claramente insuficientes para este objetivo.

Con respecto al trabajo climatológico, incluye exposición oral o textual de resultados, evaluado por el profesor (1 punto). Desde el principio a cada alumno se le adjudica un territorio del mundo para que, conociéndolo de antemano, tenga tiempo suficiente para preparar su trabajo sobre Clasificación climática. Además, desde el inicio también se aporta al alumno un protocolo con las estipulaciones formales y de contenido que debe cumplir, asimismo como los criterios de evaluación del trabajo. Este trabajo constituye la continuación de las prácticas que el profesor ha impartido de manera presencial previamente. Por tanto, el alumno ya posee los conocimientos necesarios para abordar el tratamiento del trabajo. Se comunica la calificación al alumno pocos días después a haber terminado las exposiciones. Se recoge al menos una evidencia (trabajo escrito o exposición con soporte gráfico de PowerPoint, en este último caso, no solo se valora esta sino conjuntamente con la exposición pública del trabajo efectuada por el alumno). En la figura 1 se presenta la implicación/participación de los alumnos de la asignatura en la tarea del trabajo sobre Clasificación climática en términos de entregas de evidencias (entrega de una evidencia; trabajo escrito, entrega de dos evidencias; trabajo escrito y presentación con soporte gráfico en PowerPoint). Tal como se puede observar, el porcentaje de alumnos que han participado y entregado evidencias es superior a 90%; también se pone de manifiesto el gran número de alumnos que han entregado dos evidencias (24% de los alumnos matriculados). Más de 50% de los alumnos que han obtenido una calificación que los sitúan en primer cuartil en esta tarea han entregado dos evidencias, 40% de doble entregas pertenecen al segundo cuartil de calificaciones y únicamente 6 y 3% pertenecen a los últimos dos cuartiles. Estos valores ilustran a la par la involucración/participación activa de los alumnos en la tarea como el grado de autoconfianza y la seguridad adquirida por los alumnos. Confiando en la manifiesta responsabilidad, sentido crítico y reflexivo de los alumnos se puede ofrecer al alumno en cursos académicos posteriores la posibilidad de conformar de manera única, personalizada las evidencias del portafolio.

**Figura 1. Entrega de evidencias del trabajo sobre Clasificación climática (informe escrito y presentación con soporte grafico en PowerPoint) para evaluación continua empleando el portafolio discente interdisciplinar en la asignatura *Meteorología, climatología y contaminación atmosférica***



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la prueba parcial teórico-práctica, conjunta de meteorología y climatología, constaba de cuestiones teóricas de diferente entidad (desarrollo variado, test en cual las alternativas incorrectas puntuaban negativamente el 70% del valor de la alternativa correcta), problemas y ejercicios prácticos (2,5 puntos). La prueba se ha realizado al finalizar la primera mitad de la asignatura y la evidencia recogida es la propia prueba teórico-práctica. Se pretendía recoger la eficacia del alumno en su tarea particular de estudio personal de los apuntes tomados en clase, de algunas transparencias expuestas en clase (que el profesor les brinda), así como de la consulta de la bibliografía contemplada en esta parte de la asignatura.

Con respecto a la memoria y prueba objetiva sobre el aprendizaje relacionado con las prácticas en laboratorio de Contaminación atmosférica (1 punto), se entregan dos evidencias de naturaleza distinta: un informe escrito por grupo de trabajo de prácticas donde se calculan, se analizan y se interpretan los resultados obtenidos en las sesiones de prácticas en laboratorio de Contaminación atmosférica (entrega inmediata a la realización práctica de los experimentos) y una prueba objetiva individual sobre conocimientos teóricos y prácticos al finalizar todas las sesiones de prácticas de laboratorio. La asistencia y realización de prácticas de laboratorio debería ser superior a 80%, tal como la guía docente de la asignatura recogía, pero la prueba parcial no es obligatoria. No obstante, la participación de los alumnos, tanto en las sesiones prácticas como en la prueba parcial ha sido superior a 98%. Las encuestas docentes al final de las sesiones de prácticas y de asignatura ponen de manifiesto la gran implicación de los alumnos y la alta valoración por su relevancia, funcionalidad y vínculos con la realidad y mundo laboral. En la misma encuesta docente los alumnos

remarcan y/o proponen dedicar más tiempo al aprendizaje por descubrimiento, a la reflexión e interpretación de resultados y elaboración del informe escrito.

Con respecto a las entregas correspondientes a diferentes actividades de aprendizaje de Contaminación atmosférica individuales y grupales (informes, exposiciones, debates, evaluación entre compañeros, resolución de una colección de ejercicios y problemas) (1,5 puntos), se destaca la actualidad informativa, “Review Questions”, Evaluación *inter pares*, Informe de calidad del aire, Prueba parcial teórico-práctica y participación activa.

La *Actualidad informativa* como aprendizaje activo consiste en exponer y debatir la información que aparece en los medios de comunicación favorece la comprensión y expresión oral, competencias en las que, como docentes, debemos hacer hincapié en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Esta actividad está enfocada al desarrollo de una serie de habilidades y competencias por parte del estudiante, entre las que cabe destacar: manejar con fluidez la información que aparece en distintos medios de comunicación –principalmente prensa escrita– relacionada con la contaminación atmosférica, gestionar información de manera eficaz, aplicar los conocimientos teóricos, ser capaces de sintetizar la información contenida en un artículo en un resumen breve, y, en su caso, elaborar un documento que recoja dicho resumen así como sus propias reflexiones fomentando su sentido crítico y, finalmente, mejorar su capacidad de expresión oral mediante la exposición ante sus compañeros del resumen elaborado.

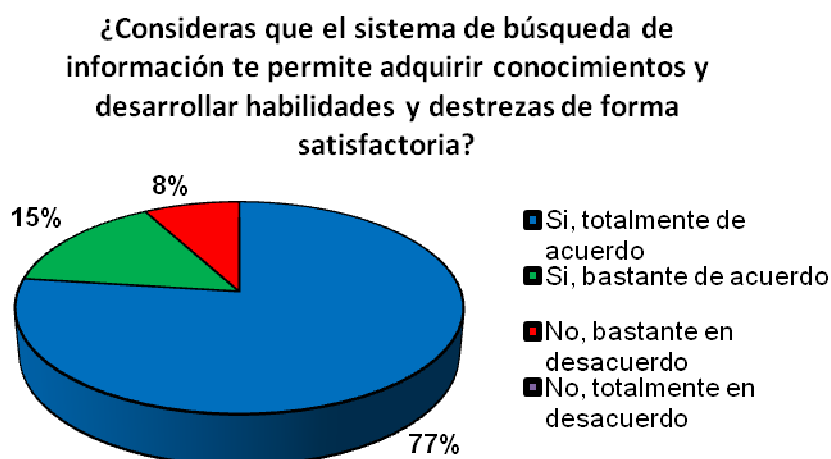
Para desarrollar esta actividad se dispone como recurso de la información que aparece diariamente en la prensa escrita, utilizando como elemento de apoyo la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Alcalá a través de la cual se está en permanente en comunicación con los alumnos.

Posteriormente, se evalúan los resultados obtenidos y se analiza la percepción que tienen los alumnos de la actividad, para lo cual se ha realizado una encuesta una vez finalizada la asignatura. Los resultados muestran claramente que los alumnos, aunque consideran que deben hacer un esfuerzo superior, valoran muy positivamente el trabajo realizado, considerándolo como una actividad formativa de notable valor.

Siempre que un docente pone en marcha una experiencia piloto necesita realimentarse a través de las opiniones de los alumnos, no solo con el fin de mejorar la metodología sino también para percibir la idoneidad y eficiencia del procedimiento (Díaz y Alguero, 2009). Para conseguirlo se ha realizado una encuesta anónima una vez finalizado el cuatrimestre. En la encuesta se recogen distintos aspectos de las actividades realizadas y en relación a la actualidad informativa algunos de los resultados se detallan a continuación.

La figura 2 muestra los resultados de las respuestas dadas por los alumnos en la encuesta docente anónima a la pregunta ¿Consideras que el sistema de búsqueda de información te permite adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas de forma satisfactoria?

**Figura 2. Resultados del grado de aceptación de la actividad desarrollada**



Fuente: elaboración propia.

El 92% de los estudiantes consideró que la búsqueda de información le ayudó a adquirir conocimientos y desarrollar competencias de forma eficaz, eligiendo las opciones “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. Cabe destacar que ningún estudiante se mostró “totalmente en desacuerdo”.

La “Review Questions” consiste en utilizar una documentación en inglés sobre “Air Pollution” donde se incluyen como temas: *a)* “Photochemical smog results”; *b)* “Nitrogen oxides are produced whenever a fuel is burned in air”; *c)* “High concentrations of ground-level ozone are a major form of pollution”; *d)* “Photochemical smog now occurs around the world”; *e)* “Ozone affects agricultural crops and organic materials”; *f)* “Limiting VOC emissions can reduce ground-level ozone and photochemical smog”; *g)* “Catalytic converters help reduce vehicle emissions”; *h)* “The nitric oxide emitted from power plants can be controlled” *i)* “Acid rain has a low pH resulting from dissolved pollutants”; *j)* Particulates are tiny particles suspended in air”; *k)* “The impact of automobiles on pollution” y *l)* “Indoor air pollution”.

Se lee la documentación que se adjunta en un archivo que se envía a la plataforma virtual y a partir de él se contesta un cuestionario de 40 preguntas. Las respuestas deben ser breves pero claras. El trabajo se presenta en grupos de tres alumnos.

Tal como se comentó anteriormente, en la encuesta se incluyeron preguntas relacionadas con esta actividad. A la pregunta ¿la actividad sobre “Review Questions” le ha parecido? el 70% de los encuestados consideraron la actividad interesante, 19% interesante y el 11% poco interesante. Ningún estudiante respondió a “nada interesante”, lo cual pone de manifiesto que el 89% valoró muy positivamente la actividad. En cuanto a sugerencias sobre esta actividad en concreto manifestaron resultarles muy interesante de cara a familiarizarse con el vocabulario en

inglés propio de la asignatura y además ampliar sus conocimientos ya que se incluían temas que no habían sido abordados en clase aunque algunos consideraron haber invertido más tiempo del esperado sobre todo por estar poco familiarizados con algunos términos en inglés.

La evaluación *inter pares* es co-evaluación individual de ejercicios y problemas (cuyo enunciado exacto era desconocido por los alumnos) resueltos por compañeros anónimos pertenecientes a cursos anteriores. En sesiones previas de trabajo los estudiantes (organizados en pequeños grupos de menos de tres alumnos) han aprendido a resolver ejercicios y problemas similares (conversión de unidades, diferentes modelos de dispersión de contaminantes, cálculos de eficiencia de los diferentes tratamientos de reducción de la contaminación atmosférica). El propósito de esta tarea es formativo y sus resultados (comparación entre la calificación del docente y la calificación acordada por los alumnos evaluadores) no se ha utilizado en la evaluación sumativa de la asignatura, pero se ha analizado para un mejor diagnóstico del proceso de aprendizaje de los alumnos evaluadores cuya identidad se conoce. Al inicio de la actividad el docente ha explicado la estrategia metodológica (corregir de manera imparcial los ejercicios/problemas resueltos o añadir la solución del evaluador) y los criterios de evaluación que se deben emplear a la hora de calificar el trabajo. Además, el docente hizo especial hincapié en solicitar a los alumnos evaluadores sus reflexiones acerca del objeto y utilidad de la actividad. Se pretende de este modo fomentar el aprendizaje de los alumnos y aportar además de soluciones a problemas concretos, reflexiones críticas (carencias personales en el aprendizaje), autonomía y toma de decisiones sobre reconducir el proceso de aprendizaje individual. Se proporciona también autoconfianza y más responsabilidad. Los alumnos han manifestado gran interés por actuar como evaluadores y por conocer en qué medida la calificación acordada coincide con la otorgada por el docente. A continuación reflejamos algunas de las reflexiones más significativas expresadas al final de la actividad:

- “Me resulta útil esta metodología ya que por un lado vemos otra forma de llegar a los resultados, y además nos permite ver como dejar más claros los ejercicios para el examen.”
- “Si es útil ya que te das cuenta de los fallos posibles y rehaciendo un ejercicio que está mal aprendes a no cometer ese fallo.”
- “Si es interesante para repasar como se hacen los ejercicios.”
- “Me parece una actividad útil, eres capaz de corregir los fallos que puedes cometer tu mismo.”
- “Creo que no sirve para nada porque todavía tenemos dificultades para realizarlos nosotros mismos. Se podría invertir más tiempo en hacer mas ejercicios.”

- “Me parece útil para conocer si sabemos hacer los ejercicios y resolver problemas, pero a mí apenas me ha dado tiempo a mirarme los ejercicios porque tenemos otras asignaturas en las cuales tenemos que entregar trabajo.”
- “Está muy bien porque así te das cuenta de los fallos comunes de los alumnos y de la presentación. Aprendes a hacerlo más ordenado para una mejor corrección.”
- “Es útil pero para después de Navidad, aun no tengo conocimientos para poder corregirlos bien. Sobre todo el problema 2.”
- “Me parece útil en cuanto a la evaluación personal, ver qué capacidad tenemos a estas alturas del curso para la resolución de problemas.”
- “Si me ha resultado muy útil la actividad, pero aun tengo que estudiar bastante. Me gustaría que colgáis en Blackboard mas ejercicios para practicar.”
- “Me ha resultado muy interesante porque nos ayuda a ampliar los conocimientos y nos permite ponernos en el lugar del profesor.”
- “Es muy interesante ya que es una forma muy poco vista de aprendizaje.”

El informe de calidad del aire se elabora y entrega un informe escrito de calidad del aire del mismo año o anterior al curso para una estación elegida por el grupo reducido de alumnos (máximo de tres estudiantes) de las Redes de control y vigilancia de la calidad del aire de diferentes comunidades autónomas, ayuntamientos (entre las estaciones más frecuentemente elegidas se encuentran las de Comunidad de Madrid y Ayuntamiento de Madrid). No obstante, cuando uno de los integrantes del grupo es un estudiante perteneciente al programa de intercambio ERASMUS, la elección del grupo es relacionada con la ciudad/país de origen del alumno. La actividad requiere descarga de datos históricos de la red de control y vigilancia, tratamiento de datos sobre los principales contaminantes atmosféricos, interpretación y relación con los valores permitidos legislados (España-Unión Europea) y los recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y detallar medidas y vías de actuación para reducir la contaminación del aire acorde al Plan Nacional de Mejora de la Calidad del Aire. La capacidad de los alumnos participantes en los grupos de trabajo para integrar conocimientos, datos e informaciones meteorológicas, climatológicas y de contaminación atmosférica y eventuales noticias informativas correspondientes, con actitudes, conocimientos y habilidades adquiridos en las sesiones de prácticas permite el aprendizaje basado en el pensamiento complejo que favorece la formación interdisciplinar.

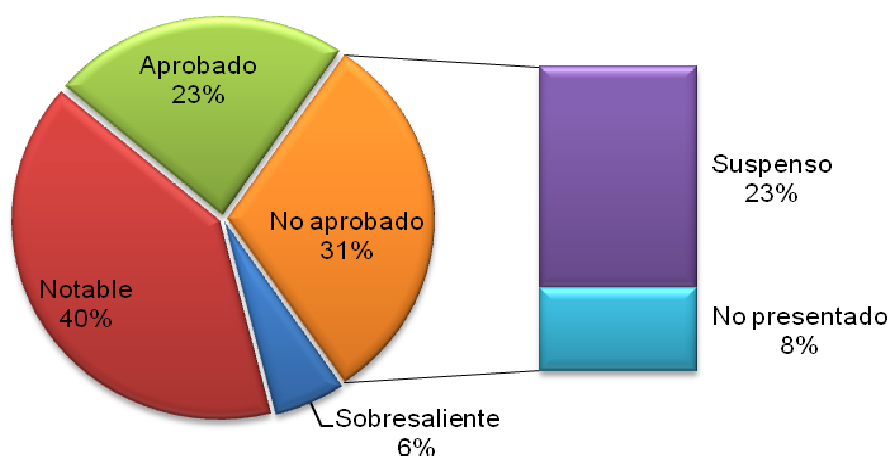
La prueba parcial teórico-práctica y resolución de ejercicios y problemas de Contaminación atmosférica (2 puntos) se ha realizado al finalizar la asignatura y la evidencia recogida es la propia prueba teórico-práctica, donde de forma individual deben refrendar todos los conocimientos adquiridos en la segunda mitad de la asignatura (respondiendo a cuestiones cortas, preguntas de tipo test y resolviendo ejercicios y problemas). Esta prueba no tiene un

carácter obligatorio, pero el hecho de ser la última prueba y de alto peso en la calificación global de la asignatura se ha traducido en altos niveles de participación de los alumnos.

La participación activa y asistencia en las sesiones desarrolladas en la asignatura (1 punto) se ha propiciado en el aula una atmósfera de indagación y debate y se ha solicitado a los alumnos reflexionar de manera crítica al final de cada sesión sobre las dificultades de comprensión, ausencia de información previa o solapamientos innecesarios con otras asignaturas. El reto consiste en formular preguntas sobre el contenido de la sesión que podrían ser utilizadas en una prueba teórico-práctica. La evidencia la constituye la hoja individual de reflexiones y preguntas. El mayor peso de la calificación de esta evidencia recae sobre las aportaciones individuales y no sobre asistencia. Las encuestas docentes reflejan de un modo inequívoco (valores superiores a 80%) la percepción de los alumnos sobre el empleo de estas evidencias con preguntas/observación/críticas para mejorar el aprendizaje, aumento de atención del alumno en las sesiones expositivas, señalando al docente las dificultades y motivando explicaciones complementarias que mejoran la accesibilidad. Menos de 5% del total de los alumnos encuestados opinan que son una pérdida de tiempo.

En la figura 3 se muestran los resultados académicos en la asignatura *Meteorología, climatología y contaminación atmosférica* de la convocatoria ordinaria del curso 2012-13 en cual se ha implementado el portafolio discente interdisciplinar para la evaluación formativa del alumnado.

**Figura 3. Resultados académicos en la asignatura *Meteorología, climatología y contaminación atmosférica* de la convocatoria ordinaria del curso 2012-13**



Fuente: elaboración propia.

Los resultados académicos (parciales, ya que no reflejan los resultados de la convocatoria extraordinaria) mejoran de manera general los resultados académicos de cursos anteriores en cual se utilizaban pruebas parciales y exámenes finales que abarcaban todos los contenidos de la asignatura, tanto los teóricos como los prácticos.

## 5. Conclusiones

El uso del portafolio discente interdisciplinar como estrategia metodológica compleja propicia un estímulo permanente en la coordinación docente, el aprendizaje activo y colaborativo en el aula, la reflexión y el desarrollo alumno/docente y de los grupos de alumnos y profesores, fomentando así la participación y el interés de los alumnos en la modalidad de evaluación continua. Esto, finalmente, se ha traducido en una mejora de los resultados académicos.

Esta lectura enriquecedora en términos docentes se debe organizar, planificar, controlar y optimizar para no generar inseguridad, excesivo gasto de tiempo, pérdida de interés debida a excesos en el empleo de estrategias docentes, una evaluación subjetiva, fragmentada o parcial.

No obstante, en el contexto interdisciplinar con varios docentes implicados en una misma asignatura de la que hace objeto esta experiencia de innovación docente, la metodología del portafolio discente interdisciplinar alcanzará otros objetivos específicos, generando y proporcionando distintas facetas menos explicitadas que las experiencias docentes similares anteriormente publicadas. Diseñar y desarrollar el conjunto de evidencias que conforman el portafolio discente interdisciplinar requiere y estimula de una manera peculiar la coordinación y planificación docente que permite intercambios y enriquecimiento didáctico de cada uno de los docentes implicados, dando en definitiva una visión integradora, plural, implicada, responsable, autodisciplinada y cooperativa del aprendizaje en Ciencias ambientales.

De esta manera, en la opinión de los docentes de esta experiencia de innovación docente, la interdisciplinariedad, tras haberse impuesto como práctica continuada y exitosa en el espacio de la investigación, se puede y debe acercar a la práctica educativa desde su actual estatus de debilidad para convertirlo en fortaleza, transformándole de quimera en realidad.

También, esta experiencia tiene un carácter interdisciplinar en otro plano y permite alcanzar un objetivo distinto: el del acercamiento de docentes impartiendo asignaturas pertenecientes a ciencias a este método y estrategia de trabajo importado de ámbitos profesionales distintos (artes plásticas, arquitectura) y que ha probado en educación su gran potencial para identificar habilidades complejas, caracterizar y evaluar tanto el proceso, como el producto del aprendizaje.

## Referencias

- ABOELELA, S. W.; LARSON, E.; BAKKEN, S.; CARRASQUILLO, O.; FORMICOLA, A.; GLIED, S. A.; HAAS, J., Y GEBBIE, K. M. (2007): "Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature", *Health Serv. Res.*, 42: 329–346.
- BALLESTER VALLORI, A. (2002): *El Aprendizaje Significativo en la Práctica. Como hacer el Aprendizaje Significativo en el Aula.* (en línea) [http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf) (consulta 29 octubre 2012).



- BARTON, J. Y COLLINS, A. (eds.) (1997): *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co.
- BIA PLATAS, A.; CARRASCO ANDRINO, M. DEL M.; JIMÉNEZ DELGADO, M.; MONTES FERNÁNDEZ, A., Y MORENO SECO, M.: “Aplicación del portfolio discente. Una experiencia interdisciplinar”, *La configuración del Espacio Europeo de Educación Superior* [recurso electrónico].
- BOIX MANSILLA, V. Y GARDNER, H. (2000): “On disciplinary lenses and interdisciplinary work”, en S. WINEBURG Y P. GROSSMAN (eds.): *Interdisciplinary curriculum challenges of implementation*. New York: TC Press, p. 161-198.
- BOIX MANSILLA, V. Y DAWES DURASING, E. (2007): “Targeted assessment of students’ interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed”, *The Journal of Higher Education* 78 (2): 215-237.
- CARVAJAL ESCOBAR, Y (2010): “Interdisciplinarietà: desafío para la educación superior y la investigación”, *Revista Luna Azul*, 31: 156-169.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2011): “La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica”, V Ciclo de conferencias: Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad, Universidad de Vigo (en línea) [http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc\\_gl/documentos/ciclos\\_conferencias/Material\\_ePor\\_eRubric.pdf](http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material_ePor_eRubric.pdf) (consulta 27 mayo 2010).
- DÍAZ, I. Y ALGUERO, A. (2009): “Metodologías activas en Lógica: La opinión de los alumnos”, *Actas del XVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las enseñanzas Técnicas*. CUIEET.
- FERNÁNDEZ-RÍOS, L. (2010): “Interdisciplinarietà en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia?”, *Innovación educativa*, 20: 157-166.
- FORSTER, M. Y MASTERS, G. (1996): *Portfolios, Assessment Resource Kit*, Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).
- GALLEGO, D.; CACHEIRO, M. L.; MARTÍN, A. M., Y ANGEL, W. (2009): “El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje”, *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 30: 1-12.
- GLASGOW N. (1997): *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-Centered, Problem-Based Learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- KLENOWSKI, V. (2005): *Desarrollo de Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación. Procesos y Principios*. Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ-SEGURA, M. J. (coord.) (2009): *El Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Universidad de Murcia: Editum.
- MORILLO, F.; BORDONS, M., Y GÓMEZ, I. (2003): “Interdisciplinarietà in Science: A Tentative Typology of Disciplines and Research Areas”, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54: 1237–1249.
- OECD: “Interdisciplinarietà in Science and Technology”, T. Directorate for Science, and Industry, Paris: OECD Organization for Economic Cooperation and Development; 1998.

PABÓN FERNÁNDEZ, N. C. (coord.) Y TRIGOS CARRILLO, L. M. (2012): *Estrategias y orientaciones para la formación en competencias y pensamiento complejo*, INNOVA CESAL, p. 19-65.

PALOMARES RUIZ, A. (2011): “El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación”, *Revista de Educación*, 355: 591-604.

PINAR SEPÚLVEDA, M. A. Y GRACIA MORÁN, J. (2007): “Aplicación del portafolio como estrategia de evaluación formativa”, *Actas de la XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, JENUI 2007 Universidad de Zaragoza, p. 249-256.