

ELKARRIKERTUZ: INDAGAR E INNOVAR EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. LA GÉNESIS Y PROYECCIÓN DE UN EQUIPO DE UNIVERSIDAD EXPANDIDA

**José Miguel Correa Gorospe,
Estíbaliz Jz. de Aberasturi Apraiz,
Luis Pedro Gutiérrez Cuenca**
Universidad del País Vasco

Resumen

Elkarrikertuz (www.elkarrikertuz.es) es un proyecto sobre redes, creatividad y aprendizaje que parte de un quehacer en la formación inicial de maestros para convertirse en una oportunidad de buscar sentido y lugar a las comunidades de práctica, el aprendizaje por proyectos, la utilización de los recursos tecnológicos digitales o los portafolios. La universidad expandida ha sido el último estadio de la evolución del proyecto, de tres fases de evolución del grupo de investigación que se describen. La actitud indagadora es el sustrato identitario del proyecto. Utilizamos en este análisis la imagen y el texto como recurso comunicativo de indagación narrativa gráfica.

Palabras clave

Innovación, indagación, equipo de investigación, TIC, universidad expandida.

Abstract

Elkarrikertuz (www.elkarrikertuz.es) is a project about networks, creativity and learning that part of a task in teacher training to become an opportunity to find meaning and place in communities of practice, learning through projects, using digital technology resources or portfolios. The expanded university has the last stage of the research group evolution in a project in three described phases. The questioning attitude is the bedrock of identity of the project. We use in this paper the image and text as communicative action graphic narrative inquiry.

Key words

Innovation, inquiry, research team, ICT, expanded university.

Introducción

Elkarrikertuz es un Proyecto de Innovación Pedagógica (UPV/EHU PIE 2007-09-33; y 2010-2011), que desarrollamos en la Escuela de Formación del Profesorado de San Sebastián.

En este artículo se va a referir la historia de un grupo de profesores que se amplía a una comunidad de aprendizaje e indagación, sus objetivos, metodologías de trabajo, qué realizó y cómo se trabajó la innovación, con qué recursos y resultados, con especial hincapié en los indicadores contextuales que hicieron posible este éxito. También se indicará en qué consiste un paulatino proceso de transformación, emancipación y resistencia de los investigadores y de las realidades con las que entran en contacto.

Además, hay una presentación en forma de cómic, que reivindica otras formas de comunicación científica, fruto de esta propia evolución a otro tipo de universidad.

La finalidad principal del proyecto es contribuir a formar maestras y maestros con un alto grado de autonomía intelectual, capacidad para trabajar en equipo y en redes colaborativas, de creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de la vida personal y profesional.

Las experiencias de formación inicial del profesorado a menudo reproducen modelos que 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 carente de capacidad crítica y ejecutor de conocimientos, mandatos y competencias aprendidas en el contexto de las aulas universitarias que les deja indefensos ante los procesos de socialización profesional.

¿Pero cómo podemos implementar un modelo de formación que promueva una actitud crítica hacia la educación y la práctica escolar, que sirva para replantearnos qué hacemos y cómo lo hacemos y nos capacite para afrontar los cambios que deberemos afrontar en nuestra profesión y reorientar nuestra formación identificando competencias nuevas a aprender?

Para nosotros *indagar* es desarrollar una actitud crítica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en los que estamos implicados. Indagar es cuestionar lo naturalmente asumido en las instituciones y procesos de formación, desvelando las relaciones sociales en la escuela, la distribución social del conocimiento, del poder o del género. Es ser capaz de desvelar lo que Tyack y Tobin (1994) han llamado la Gramática de la escuela; es decir, darse cuenta de las estructura y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza: las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la clasificación del alumnado y su distribución en clases y la fragmentación del conocimiento en asignaturas; el rol atribuido al profesor y al alumno; la función de los libros de texto; la estructura cerrada o abierta del currículo; los límites disciplinares, la comunicación informacional y jerárquica y no relacional, la identidad del alumno como sujeto u objeto, etc.

Comprender el significado de la indagación como actitud significa plantearse el propósito del desarrollo profesional como el ejercicio de una posición indagatoria frente a la enseñanza que sea crítica y transformadora (Cochran-Smith y Lytle, 2003:70), significa que los docentes y los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esa noción es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política- es decir, implica el cuestionamiento de los actuales procedimientos de escolarización; de los modos en que se construye, evalúa y se usa el conocimiento y de los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivo los cambios.

La práctica del proyecto Elkarrikertuz pretende conseguir mediante un proceso continuo desarrollar una conciencia sociocultural. Así, desvelar las características de la cultura escolar y los roles y ritos naturalizados que se desarrollan y nos atribuyen, con la finalidad de romper el sello de nuestra propia encapsulación cultural como profesores y alumnos (Gadner, 1999), desarrollando la habilidad para ver más allá de nuestra propia perspectiva (Darling Hammond, 2006).

La *actitud crítica* y la *actitud transformadora* nos permite no sólo comprender con trascendencia y amplitud las condiciones donde ejercemos nuestra docencia y nuestras responsabilidades sino que nos implica en la transformación (personal y colectiva; de profesores y estudiantes) de nuestra propia práctica.

El aprendizaje de la indagación como competencia profesional a lo largo de la vida es un reto para la mejora de la calidad de la formación de maestros/as, no es solo un proceso contemplativo e introspectivo a nivel personal, sino que exige y demanda un contexto relacional y social de intervención.

Elkarrikertuz es una oportunidad de buscar el sentido y el sitio de las comunidades de práctica, el aprendizaje por proyectos, la utilización de los recursos tecnológicos digitales (como las plataformas y las narrativas audiovisuales), o los portafolios que veníamos ensayando durante estos últimos cursos escolares. La indagación o la actitud indagadora son el sustrato fundamental e identitario del proyecto, es nuestro objetivo y el principal referente de evaluación. Por todo ello nos parece muy necesario permitirnos profundizar y reflejar con las voces y trabajos de nuestros alumnos y profesores el significado que nosotros le otorgamos.

La indagación es una tarea cooperativa, contextualizada y comprometida, porque las prácticas educativas y su innovación se construyen socialmente en la medida que compartimos histórica y situadamente su resignificación.

¿Qué comparte nuestra práctica en Elkarrikertuz con la idea de la educación expandida?

Además de no perder de vista las transformaciones tecnológicas compartimos más detalles y puntos con la filosofía y la práctica que se agrupa en torno a la idea de educación expandida.

- En primer lugar la actitud indagadora, activar de forma permanente el darnos cuenta de dónde estamos y qué está ocurriendo realmente en nuestro contexto, para ir buscando respuestas apropiadas y no repetitivas que orienten nuestra resistencia y transformación. Esta actitud nos lleva a buscar relevancia y significatividad social en las actividades de aprendizaje que promovemos, buscando ese papel comprometido y no neutral de la educación como práctica política.
- La búsqueda de un sujeto comprometido y autónomo, favoreciendo la estrategia de autoaprendizaje.
- El aprendizaje que fomenta la creatividad y la búsqueda de soluciones que nos ayuden a movernos en contextos de alta incertidumbre y cambiantes.
- La concepción del aprendizaje más allá del tiempo y de los muros de la escuela y de la universidad, y prolongada en el tiempo con una concepción rupturista de la dependencia formal del aprendizaje escolarizado y una apuesta porque realmente sea un aprendizaje a lo largo de la vida.
- La importancia de la red social cómo foco de aprendizaje informal, un ambiente situado de aprendizaje. El aprendizaje no acaba donde lo hacen los muros de las aulas. Y nuestros recursos de aprendizaje se multiplican en la medida que legitimamos fuentes alternativas de conocimiento. Es la ciudadanía en sentido amplio y no solo la institución universitaria la responsable y el potencial de la formación.





- Y, muy importante, un uso de la tecnología intensivo aunque crítico y ético. Potenciamos el papel no reproductor o transmisivo de la tecnología sino comunicativo, una interpretación relacional, emocional y visual de la tecnología. Somos conscientes del potencial de las tecnologías digitales, no solo para acceder a fuentes de información sino para recrear las propias estrategias comunicativas gracias al poder multimedia.

Para nosotros innovación es esta idea conjugada de actitud indagadora potenciada por la tecnología y situada socialmente. Una estrategia comprometida con la ruptura del modelo tradicional de universidad que amparan prácticas pedagógicas neutrales y no problemáticas, tecnocráticas y descontextualizadas.

En diferentes publicaciones hemos descrito y difundido el proyecto Elkarrikertuz y nuestra posición ante la innovación y la formación del profesorado (Ibáñez, A. y otros, 2004; Jiménez De Aberasturi, E. y otros. 2006; Gutiérrez, L.P. y otros, 2007; Ibáñez, A., y otros, 2007; Gutiérrez L.P. y otros, 2009; Correa J.M., Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. P., 2009).

Estaciones del camino recorrido

En el proyecto Elkarrikertuz que desarrollamos distinguimos varias fases o estaciones por las que hemos pasado.

Una *primera fase* la denominamos pre-proyecto, caracterizada por una búsqueda de coherencia más inconsciente que explícita. Un quehacer profesional sin certezas pero sistemático, orientado a responder a las exigencias académicas de nuestras disciplinas. En cierto aspecto respondía al modelo tradicional del profesorado más aislado que conectado con otros colegas. Reflexivo pero sin demasiada cooperación con otros profesores, con un deseo vivo de enseñar y aprender, pero sin visualizar un camino de desarrollo.

La *segunda fase*, de construcción y elaboración del proyecto, centrada prioritariamente en la indagación, toma de conciencia y problematización de los procedimientos tradicionales de formación inicial de profesores.

La *tercera fase* -en la que nos encontramos actualmente- continúa con los ejes del proyecto y trata de superar los marcos establecidos tradicionalmente para el aprendizaje y la formación del profesorado. Para ello, va a explorar las posibilidades de la colaboración entre profesores y alumnos apostando por la creatividad metodológica.

La *primera fase* es un periodo extenso de nuestro desarrollo profesional. Para un grupo inicial de profesores que nos ocupábamos de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Que veíamos cómo llegaban a nuestras aulas alumnos y alumnas mejor preparados y nos debatíamos pensando que no podíamos reducir las tareas y formación de estos futuros maestras y maestros y nuestras expectativas a un mero funcionalismo, a formarles exclusivamente para dar respuesta laboral inmediata a las necesidades y competencias laborales que les exigían. No podíamos dejar de acariciar un proyecto que plantease a estas alumnas y alumnos retos intelectuales y profesionales de alto nivel. En esta primera fase pusimos en común y desarrollamos una crítica constructiva sobre cómo podría ser una alternativa metodológica, e imaginarnos otros escenarios cooperativos. Intuyendo la potencialidad de la actividad conjunta, de intentar aunar metodologías.

Dimos los primeros pasos para construir un modelo compartido proponiendo a partir de las lecturas de Miller y Liberman (2003) una metodología alternativa para la materia del Practicum II de los estudios de magisterio. Estratégicamente potenciamos el uso comunicativo de las tecnologías para promover vínculos e interacciones entre los pequeños grupos de trabajo constituidos por alumnos en prácticas y profesores de la Escuela de Magisterio.

Conscientes de la importancia de esta propuesta afrontamos uno de los puntos más delicados, transformando la propia metodología de evaluación, sustituyendo la tradicional memoria de prácticas por otras tareas más coherentes con nuestro modelo de indagación. Las principales dificultades las encontrábamos no en el contexto institucional que respetaba nuestra iniciativa, sino en parte del alumnado que inicialmente era reacio al uso de la tecnología o a las naturales dificultades de acceso a Internet para comunicarse habitualmente a los foros de discusión. El entorno Moodle no nos convencía, pero en el 2004, cuando iniciamos nuestras experiencias, constituía un avance con numerosas ventajas sobre el correo electrónico y otras herramientas de comunicación.

Por otro lado, esta iniciativa reducida al Prácticum se nos quedaba un poco corta y sentíamos la necesidad de extender a otras disciplinas experiencias alternativas similares. El nivel de satisfacción manifestado por los participantes en el proyecto del Prácticum compartido nos animaba a seguir buscando y a seguir apostando por ciertas claves metodológicas como superar los límites disciplinares y el aislamiento del profesor, uso intensivo de la tecnología para potenciar la comunicación e interacción y búsqueda de rupturas con las metodologías transmisivas tradicionales.

Algunos de nosotros llevamos más de veinticinco años en la docencia universitaria y durante este tiempo hemos tenido muchos claroscuros. Nos hemos sentido muy a merced de las contingencias institucionales: oposiciones, tesis, publicaciones, congresos... intentando estabilizarnos. Siempre hemos mantenido un interés por la docencia, por la formación del profesorado, por la investigación educativa.

Lo más positivo de esta fase es mantener viva y activa nuestra capacidad para descubrir el valor de la cooperación con otros colegas y sentirnos ilusionados con nuestro trabajo. Una de las lecturas decisivas en la constitución del grupo fue el texto de Lieberman y Miller (2003).

En esta fase nuestros intereses, tal como muestran nuestras publicaciones, están centrados en la indagación como estrategia para superar ciertas limitaciones estructurales de la formación inicial del profesorado; y en los recursos que la tecnología digital podía poner al servicio de ciertas innovaciones metodológicas como el e-portafolio, las discusiones on line o ciertos recursos audiovisuales (para comprender la naturaleza de estas implementaciones, como los portafolios, convendría acudir a las investigaciones del grupo, publicadas como Correa, 2004, 2005; Ibáñez,

Correa y Gutiérrez, 2004; e Ibáñez et al., 2007, Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2009).

La *segunda estación* ocurre cuando somos capaces de dar sentido colaborativo a la docencia que impartimos y cuando ya tenemos engrasado un sistema colaborativo de decisiones y de pensar e imaginar juntos ciertos recorridos docentes.

Esta segunda fase la iniciamos con la ilusión de redactar un proyecto de innovación pedagógica en nuestra universidad que nos permitiese dar identidad y difusión a nuestra orientación metodológica más allá de iniciativas puntuales como las que habíamos desarrollado en años anteriores también dentro de este tipo de convocatorias universitarias.

Para hacer la propuesta de innovación y conscientes de la importancia y trascendencia que queríamos darle, hablamos con los coordinadores del grupo consolidado de innovación docente de la Universidad de Barcelona Indagat (<http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>). Con este grupo y en especial con sus coordinadores hemos mantenido relaciones de colaboración en diferentes proyectos durante esta pasada década. Además de animarnos, nos facilitaron documentos e ideas para vertebrar nuestro proyecto de innovación.

Con la seguridad de un proyecto bien fundamentado nos presentamos a la convocatoria de proyectos de innovación en nuestra universidad. Afortunadamente nos concedieron el proyecto, aunque con muy baja puntuación. Extrañados por la buena preparación y el tiempo invertido en la preparación del proyecto, solicitamos para conocer sobre todo en qué mejorar el informe de evaluación. Al pedir el informe nos comunicaron que mantendrían Elkarrikertuz como proyecto de innovación pero que realmente se habían equivocado en la suma de puntos atribuidos al proyecto y que no nos correspondía ser proyecto de innovación ni tener recursos, a pesar de haber sido firmado ya por la vicerrectora la resolución de los proyectos de aquella convocatoria y la adjudicación económica correspondiente.

Darnos cuenta de lo distantes que estábamos de los gestores de la innovación en nuestra universidad y de su filosofía y práctica fue la principal conclusión extraída de aquella experiencia.

No hablamos simplemente de formalizar un proyecto de investigación o innovación educativa sino de compartir realmente perspectivas educativas y prácticas en las aulas. Esta segunda estación de nuestro proyecto ocupa el bienio 2007-2009. Para ese momento ya habíamos compartido diferentes proyectos, tanto de investigación como de innovación docente.

En esta fase empezamos a articular una estrategia de formación inicial de profesores, integrando en un proyecto de acción iniciativas dispersas que habíamos venido ensayando anteriormente en diferentes proyectos de innovación educativa. En esta segunda fase trabajamos estos ejes:

1/ el significado y la relación entre la indagación y los procesos de transformación,

2/ el aprendizaje por proyectos,

3/ las posibilidades de los lenguajes multimedia,

4/ el aprovechamiento y exploración de los recursos que ofrecen los soportes tecnológicos para redes sociales y

5/ la incorporación de los portafolios como herramienta bio-narrativa del proceso de construcción, transformación y desarrollo de la identidad de los futuros docentes.

En esta segunda fase, uno de los principales objetivos de nuestro proyecto era desarrollar en nuestros alumnos una actitud indagadora: promoviendo la construcción del conocimiento como un proceso de edificación, cuestionamiento, elaboración y crítica de los marcos conceptuales que relacionan la acción y el planteamiento de problemas con el contexto inmediato así como con otros aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Para conseguir nuestra finalidad pretendíamos desarrollar una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en los estudiantes, con un uso intensivo de las TIC en el proceso de aprendizaje que complemente y amplíe los roles y las experiencias de docentes y estudiantes, mediante la creación de una red de colaboración entre docentes de diferentes disciplinas. Esta visión de la formación universitaria está estrechamente relacionada con los retos derivados de la construcción del EEES, las nuevas demandas laborales y sociales y la necesidad de promover el análisis, la comprensión crítica y la mejora de los procesos en la enseñanza superior.

Viendo la necesidad de cambio permanente y desarrollo de la capacidad crítica en el trabajo de los profesores y de las escuelas se pretendía conseguir con nuestros alumnos:

- Impulsar la construcción de un modelo de identidad profesional comprometido con la innovación y con el cambio.
- Desarrollar la dimensión social del rol docente para compartir visiones, opiniones, debatir la práctica, constituyendo de esta manera comunidades virtuales de aprendizaje y práctica.
- Superar las limitaciones disciplinares de las asignaturas que componen el currículo de la formación inicial del profesor de educación infantil.
- Revisar los valores y acontecimientos de la vida en las aulas y la construcción de esquemas interpretativos.
- Enseñar y comprender las posibilidades de las tecnologías digitales...Construir un marco curricular en la formación de profesorado que permita y descubra posibilidades de utilización de las tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje significativo.

El aprendizaje por proyectos nos estimuló a buscar propuestas de trabajo que permitiesen superar los límites disciplinares, una utilización significativa de la tecnología. Buscar propuestas que situasen el aprendizaje, orientar la mirada de nuestros universitarios en el territorio, en la comunidad. Una forma era fortaleciendo la colaboración con otras instituciones culturales, museos y asociaciones científicas de relevancia social (como por ejemplo en el

caso del Museo de Arte e Historia de Zarautz o la Sociedad de Ciencias Aranzadi).

En esta fase ubicamos el proyecto Museos Vivos¹, un ensayo de pedagogía crítica. Es en sí mismo la construcción colectiva de un museo abierto, participativo, comunitario, dinámico y situado en el territorio. El objetivo de este proyecto era difundir y compartir el patrimonio (nuestro arte, cultura, naturaleza, ciudadanía) del presente o del pasado, con tecnologías y recursos digitales.

Museos Vivos compagina la nueva tecnología (asociada a la creación de redes sociales) y las posibilidades que brinda, con el desarrollo de la creatividad personal y social, la implicación en redes sociales y comunidades, evitando la jerarquización y exclusión social de los menos favorecidos cultural y tecnológicamente, y promover procesos de participación social implicados en la digitalización del patrimonio.

La misión de Museos Vivos (Museobiziak en euskara) es recoger fragmentos del pasado o vivencias del presente y digitalizarlos, permitiendo recuperar parte de nuestra memoria colectiva (hablada, escrita, fotografiada, filmada) y buscar los significados patrimoniales de estas comunidades interpretativas. La base con la que construimos el museo vivo es la narrativa digital, audiovisual. Una narrativa con sentido, para recuperar la historia pasada o el presente vivo, la historia escrita o animada, en imágenes fijas o móviles, retazos del pasado o de presente que tengan significado para los usuarios.

Estas narrativas digitales se comparten en redes sociales virtuales, comunidades interpretativas vinculadas con determinadas temáticas. Muchas experiencias hay en Web que recogen testimonios de sucesos históricos, y que nos ofrecen ejemplos de esta metodología que utilizamos en Museos Vivos; metodología que busca recuperar no sólo parte de nuestra memoria olvidada sino de dinamizar la participación ciudadana. Era este parte importante de su objetivo la utilización de la alfabetización digital en este proceso de participación ciudadana.

La importancia del territorio como museo ha sido una constante en nuestros trabajos de investigación. El territorio es una fuente de investigación y de estudio, un recurso y fundamento de los programas educativos de los museos, frente a otras concepciones anteriores de los museos como escaparate o vitrina de objetos preciosos o fragmentos culturales. Por eso el título de Museo Vivo, que hace referencia a una realidad cambiante, donde está ubicado, que nos nutre de cuestiones y centros de interés donde centrar nuestro aprendizaje (Correa et al, 2008; Jiménez de Aberasturi, 2010).

¹ Proyecto CTP 06P1.A. 06-P03.A financiado por Gobierno Vasco y Comunidad de Trabajo de los Pirineos.



Figura 1. <http://museobiziak.ning.com>

La principal dificultad que en esta fase encontramos fue la influencia de los principios de reproducción metodológica en el cambio de actitud en nuestros alumnos y en la forma de visibilizar estrategias alternativas. Es decir, la influencia de la propia enseñanza recibida a través de los años desde la escuela primaria a la universidad. Era y ha sido un ruido extraño en nuestra práctica, que nos ha producido desconcierto e inseguridad.

Esta enseñanza tradicional, en la mayoría de las ocasiones, ha sido excesivamente disciplinar, descontextualizada y fragmentada. De hecho, uno de los descubrimientos más turbadores para el alumnado ha sido darse cuenta que, durante prácticamente toda su vida, se les ha situado y considerado como reproductores de una información disgregada y sin autoría que tenían que repetir en los momentos en que eran preguntados.

Transformar esta identidad sistemáticamente planeada e inculcada a través de los años no resulta fácil y en esto consistirá nuestro mayor reto. Por otro lado, merece la pena destacar también nuestros principales logros. Entre ellos están: consolidar la utilización de las tecnologías digitales, la consolidación de la indagación como metodología de aprendizaje y sobre todo, problematizar las metodologías tradicionales y la distribución de papeles tradicionales de profesores y alumnos y construir un sentimiento comunitario de identidad asociada al proyecto, fortalecida con la utilización de las tecnologías digitales para el funcionamiento de redes sociales.

Toma fuerza e identidad la apuesta por el modelo reflexivo en la formación del profesorado, la importancia de los contextos no formales y la relevancia de las tecnologías digitales audiovisuales como soporte de las narrativas de los

futuros docentes (ver Gutiérrez y al., 2009; Martínez y Correa, 2009; Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2009)

En la *tercera fase* trabajamos sobre universidad expandida: apadrinamiento y colaboración para la transformación.

. Quién es el grupo de profesores, qué comunidad de aprendizaje e indagación forma, qué objetivos tiene, qué metodologías de trabajo emprende, qué realizó y cómo se trabajó la innovación en ese momento, con qué recursos contó y qué resultados obtuvo, con especial hincapié en los indicadores contextuales que hicieron posible este éxito. Qué proceso de transformación, emancipación y resistencia emprenden los investigadores en las realidades con las que entran en contacto.

Conscientes de las dificultades que habíamos encontrado en la anterior convocatoria pero motivados por difundir y compartir nuestra práctica e iniciativas innovadoras, formalizamos un proyecto de innovación pedagógica que incluyera un número mayor de profesores e invitamos al director de nuestro centro y a miembros del equipo directivo a formar parte de la propuesta. Han cambiado sensiblemente la política de innovación en nuestra Escuela de Magisterio.

Favorecida por iniciativas de la propia universidad que potencia la implicación de las direcciones de los diferentes centros docentes. Afortunadamente el diálogo y la colaboración nos han permitido formalizar el proyecto y afrontar los objetivos de esta fase con la suficiente comunicación y respuesta directiva. Además este apoyo nos ha permitido la oportunidad de tener financiación para invitar a colaboradores externos con la idea de promover el espíritu innovador y la reflexión profesional docente en nuestro centro.

A partir del curso 2009-2010 iniciamos un ciclo de innovación. Entendemos por ciclos de innovación periodos temporales formales orientados por los objetivos y especificaciones de un proyecto educativo. Las condiciones del cambio en la educación superior vienen marcadas por las transformaciones relacionadas con la aparición de nuevas problemáticas y tendencias vinculadas a los sistemas de producción, divulgación y legitimación del conocimiento. En este contexto, la declaración de Bolonia y la construcción del Marco Europeo (EEES) han aportado una serie de problemas directamente relacionados con la necesaria reestructuración de los planes de estudio, las formas de enseñar (de un sistema basado en la transmisión de información, a otro basado en propiciar el aprendizaje en el alumnado) y las formas de evaluar y acreditar el conocimiento de las/los estudiantes.

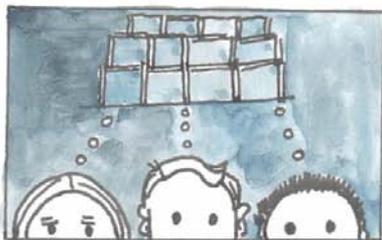
De esta argumentación deriva la necesidad de ofrecer a las estudiantes universitarias un entorno de enseñanza-aprendizaje que recoja y posibilite todo el proceso. Una necesidad que conecta con el talante innovador y la trayectoria docente e investigadora de este grupo de innovación. De aquí que nuestra propuesta viene caracterizada por continuar

el ciclo de innovación anterior impulsando formas de aprendizaje autónomo y colaborativo centradas en la indagación, la utilización de herramientas digitales en comunidades de aprendizaje, y también situándonos en una visión dinámica, contextual y transdisciplinar del conocimiento que posibilite al profesor/estudiante experiencias genuinas de creación que ayuden a la revisión del rol tradicional de aplicación del conocimiento que no finalice en el marco de cada asignatura. Nos servimos, a la vez, de la experiencia de los miembros del grupo en el campo del aprendizaje e investigación para proyectos de trabajo y evaluación que permita la expansión de proyectos de innovación.

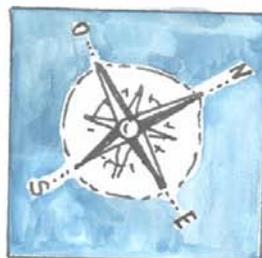
PONERLE NOMBRE A LAS COSAS
PARA NOSOTROS/AS ERA IMPORTANTE



INVESTIGACIÓN COLABORATIVA.
A NOSOTRAS/OS NOS GUSTABA
LA INVESTIGACIÓN COMO MÉTODO
DE TRABAJO Y SOBRE TODO JUNTOS/AS.



PENSANDO JUNTOS LAS IDEAS
RECOBRABAN VALOR Y SENTIDO



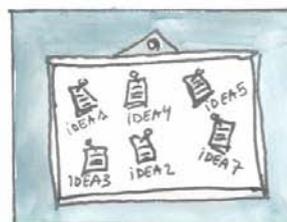
COMENZAMOS A COMPRENDER
EL SIGNIFICADO DE NUESTRAS
ACCIONES Y MARCAMOS UNA
DIRECCIÓN.



ES CURIOSO, HACEMOS MUCHAS COSAS PERO NO SIEMPRE
SABEMOS POR QUÉ LO HACEMOS.



TRABAJAMOS DURANTE MUCHO TIEMPO EN EL DESARROLLO DE IDEAS QUE NOS LLEVARAN DE UN LADO PARA OTRO.



SIN EMBARGO NOS COSTO UNIR EL SENTIDO DE TODOS ESTOS PASOS DADOS.



YO CREO QUE TIENE QUE VER CON PREGUNTAS HUMANAS. EL TRABAJO ES OTRA VÍA HACIA LAS RESPUESTAS.

TRANSFORMAMOS NUESTRO TRABAJO



EN UN MOVIMIENTO DE ROTACIÓN Y TRASLACIÓN. GIRANDO SOBRE NOSOTROS MISMOS Y SOBRE UNA PROPUESTA MÁS AMPLIA.

DESDE LA TEORÍA DEL ZOOM:



¿Por qué una Educación Expandida a través del acompañamiento, las colaboraciones y la transformación? Porque creemos en el modelo reflexivo en la formación de maestras y el pensamiento narrativo transformador; un modelo reflexivo que busca expandirse, ayudando a otras profesionales a participar/compartir nuestro pensamiento, y que desde la colaboración, se posibiliten nuevas reflexiones en torno a la innovación educativa (espiral de indagación-acción).

Del modelo reflexivo en la formación (Schön, 1983) y particularmente en la formación de maestras (Pollard, 2002) hemos extraído una serie de características que consideramos forman parte de nuestro proyecto, que pasamos a describir:

- Retrospección-introspección: entendiendo por tal el proceso de conexiones que realiza el docente entre lo que vivió como alumna y lo que ahora percibe como profesor (Hernández y Barragán, 1991-92). En efecto, los docentes nos preguntamos muy a menudo qué relación existe entre mi “yo alumna” y mi “yo profesor”, y nos enfrentamos a un cúmulo de dilemas cuando nuestra práctica docente contradice la “imagen ideal” de docente que nos hemos ido forjando.
- Actitud crítica: desde la reflexión buscamos desvelar las relaciones sociales en la universidad/escuela y la distribución del conocimiento, el poder o el género, lo que Tyack y Tobin (1994) llamaron “gramática de la escuela”, permitiéndonos de este modo reflexionar y cuestionar directamente nuestra responsabilidad en lo que enseñamos y cómo lo enseñamos.
- Colaboración: entre los docentes para formar comunidades de aprendizaje en las que los educadores hacen su trabajo y al mismo tiempo lo estudian en compañía de otras/os (Lieberman y Miller, 2003).
- Transformación: de una realidad que se resiste a mudarse a la vez que se retrata y manifiesta sus malestares. Autoras como Cochram-Smith y Lytle (2003:73) nos hablan de una “actitud indagadora” de la profesora cuando se plantea preguntas como: “¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesora individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio escolar y social”.

En resumen, este modelo reflexivo es el que, desde nuestra responsabilidad en la universidad como formadores de formadores, deberíamos asumir “predicando”, de alguna manera, desde el ejemplo. La aportación en este sentido de Pérez Gómez que estudia este cambio: *“Esa es nuestra responsabilidad profesional prioritaria, como asesores, docentes, formadores de formadores, gestores de la educación, etc. contribuir a romper el círculo vicioso de un academicismo que se reproduce a sí mismo e intentar provocar la brecha que el conocimiento genera; el análisis y el ansia del saber al servicio de la sabiduría y al servicio de la felicidad”* (Pérez Gómez, 2006:99).

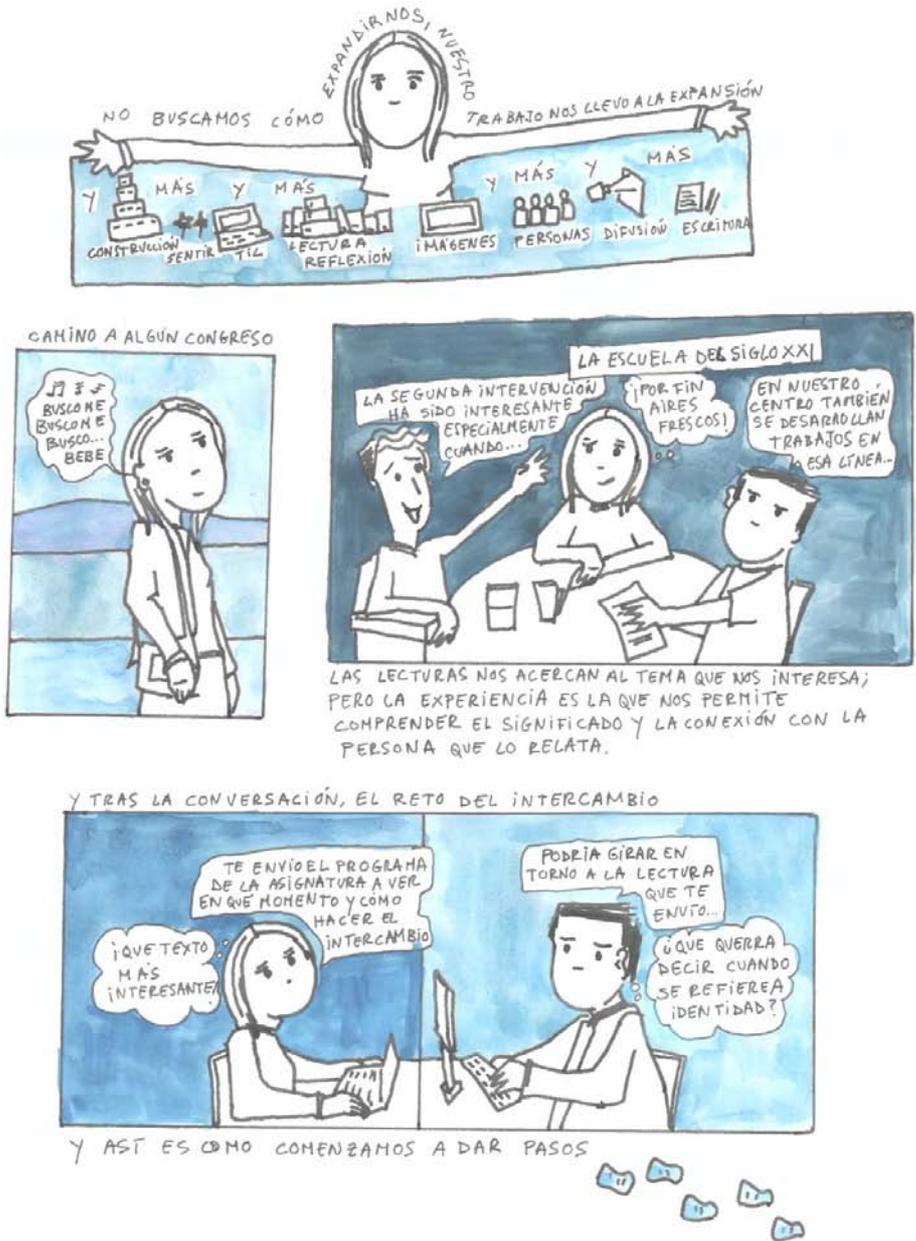
Las “comunidades de práctica” se constituyeron en el segundo cuatrimestre del curso 2009-2010 y los compromisos actuales son los de desarrollar el proyecto de innovación y mantener un vínculo durante su desarrollo. Este compromiso incluye el debate y la reflexión en foros virtuales. El modelo que experimentamos que supone un cambio cualitativo para los formadores, es el mismo que hemos implementado durante la pasada década en nuestra docencia para la formación de los futuros maestros. Un modelo de

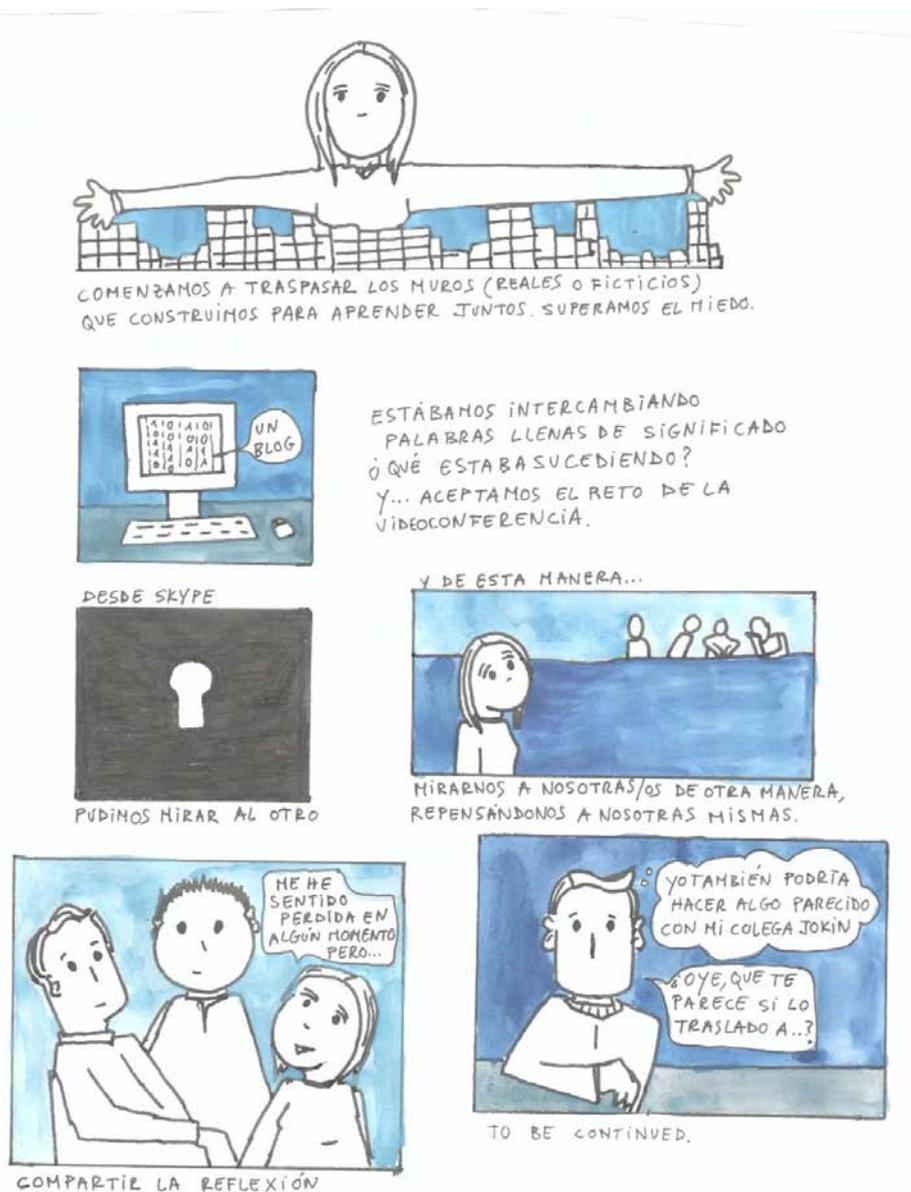
indagación colaborativa, basado en el diálogo y en las comunidades de práctica que da sentido y significado a Elkarrikertuz (indagación colaborativa).

Paralelamente, este modelo reflexivo de formación de maestros/as necesita de una forma literaria que acoja su esencia y a sus actores. Para Bruner (1996) el pensamiento narrativo nos ayuda a dar sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos implicados cuando con éstos, componemos relatos. Con los relatos comunicamos quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué seguimos cierto curso de acción y no otro (Mc Ewan y Egan, 1998). Bolívar, por su parte, afirma que *“la narrativa se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas”* (Bolívar, 2002:7). También para nosotras la forma narrativa bien a través de las biografías, autobiografías, relatos de experiencias docentes o incidentes críticos, es la que mejor responde a las necesidades de este modelo de formación.

Además, siguiendo a Gudmundsdottir (1998), la acción escolar relatada de manera intencionada puede ser un dispositivo poderoso a través del cual la maestra produce saber pedagógico, erigiéndose de esta manera como constructora de dicho saber. Para que esto se produzca Clandinin y Connelly (1995) afirman que es importante que el relato cumpla con una serie de condiciones como claridad, verosimilitud y transferibilidad, además de su plausibilidad, es decir, un relato “que tiende a sonar a verdadero” (p.35). Pero, ante todo, una buena narración es una llamada a la participación de un otro por lo que los relatos deben de ser leídos y vividos vicariamente por otras personas (Lieberman y Wood, 2003).

En este marco de justificación se ubica nuestro proyecto de innovación, donde el texto narrativo compartido pretende el desarrollo de un pensamiento reflexivo y transformador, permitiéndonos ir avanzando, con nuestros aciertos y fracasos, construyendo entre todas nuevos contextos de acción. El desarrollo de la perspectiva indagadora, no solo nos ha llevado a cuestionar las formas hegemónicas de investigación positivista tan asentadas en las ciencias sociales, sino a utilizar procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos o musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias que hemos desarrollado y vivido como docentes e investigadores, explorando formas de representación de la realidad, como dice Hernández (2008), estrategias que permitan mostrar -desde su complejidad- experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas por las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación. A decir de este autor algunas actividades de indagación contienen y muestran elementos estéticos y aspectos de diseño que afectan a la propia indagación (Saez, 2006; Bechdel, 2008; Altarriba, 2009).





Aunque estamos inmersos en el día a día del proyecto, los intereses emergentes de esta fase de innovación son las redes sociales, creatividad metodológica, colaboración interna y externa. El proyecto continua basándose en la colaboración entre el profesorado, intentando problematizar las prácticas tradicionales de formación inicial del profesorado. Hemos establecidos cauces de colaboración docente con otros profesores de nuestras mismas especialidades que trabajan en otras universidad de España. Hemos iniciado proyectos colaborativos con universidades de Barcelona y con Madrid empezaremos este mismo curso. Estas iniciativas nos permitirán dinamizar una

reflexión sobre la formación de nuestros alumnos y aprender con la experiencia de otros profesores ubicados en otras universidades pero con quien compartimos muchas referencias y compromisos.

El proyecto, que inicialmente utilizaba Moodle, herramienta que nos permitió explorar las posibilidades de la comunicación on line; y que posteriormente y durante dos años utilizó Ning, se ha ubicado finalmente con Elgg -una herramienta de software libre- en el dominio www.elkarrikertuz.es.

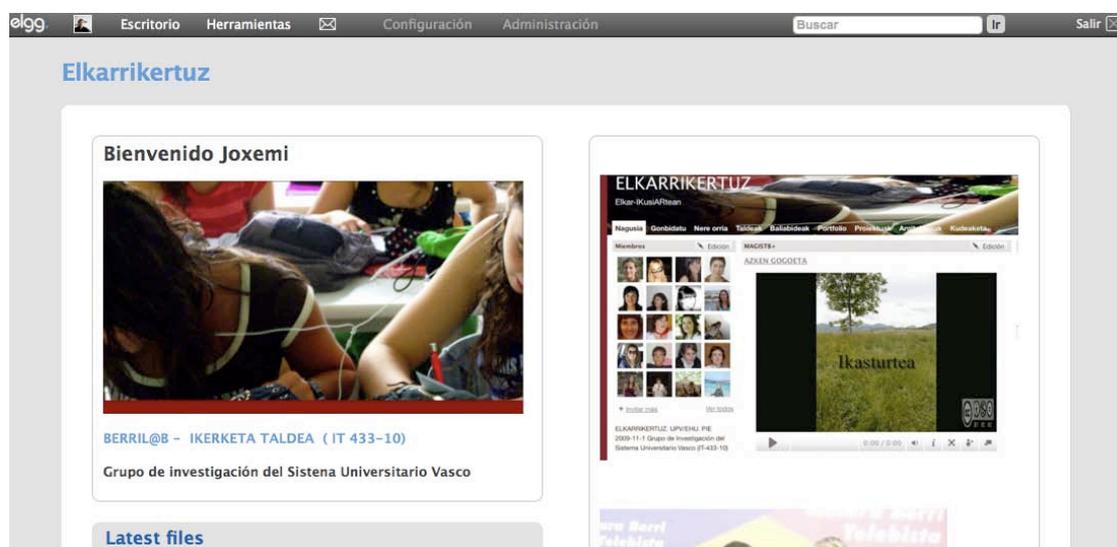


Figura 2. www.elkarrikertuz.es.

Conclusiones

Hemos pasado de cuestionar los límites disciplinares y nuestro propio aislamiento profesional, profesores que trabajan solos en las universidades sin ningún referente, horizonte ni apoyo, a cuestionarnos formal e informalmente otras dimensiones relacionadas con la raza, la lengua y el género, e intentar desnaturalizar muchos de los prejuicios que aparentemente estaban muy distantes de lo que ocurre en nuestras aulas y debe de ser parte de nuestro currículo.

En nuestro vocabulario han aparecido términos atrevidos como el de transformación, emancipación y resistencia. En las aulas y en nuestros textos hemos centrado nuestros esfuerzos en insistir sobre la importancia del aprendizaje de la cultura escolar y las estrategias para desafiar los modelos y representaciones tradicionales del maestro y de la escuela.

Compartir procesos de innovación está convirtiéndose en la mejor vitamina para nuestro bienestar profesional. Nos toca cerrar el texto y queremos hacerlo con una reflexión de Stenhouse (1988:28) cuando dice: *“la investigación es una indagación sistemática y autocrítica”*, y en ello nos debatimos e implicamos con diferente grado de acierto y de fracaso. Para nosotros este proceso de evolución y cambio profesional se ha manifestado en la búsqueda del sentido colectivo y situado de nuestra docencia. Hemos pasado de revisar nuestra práctica en el aula universitaria a reclamar otros espacios y colaboradores externos donde estratégicamente construir alternativas certeras del quehacer pedagógico. También explorando formas alternativas de comunicación gráfica, como hacemos en este texto, más allá de las tradicionales formas alfabéticas de transferencia del conocimiento ensayamos conjugar narrativas con la intención de recrear los estilos y formas comunicativas que se dan entre nosotros, los profesionales de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Altarriba, A. y Kim (2009). *El arte de volar*. Alicante: Ediciones Ponent.
- Bechdel, A. (2008). *Fun Home- Una familia tragicómica*. Barcelona: Mondadori Reservoir Books.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol-4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 67-75
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Correa, J.M. (2004). El Webquest en la enseñanza universitaria: Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Curriculum*, 17, 171-186.
- Correa, J.M. (2005). [La integración de las plataformas e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado](#). *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 4(1), 37-47.
- Correa, J.M., Fernández, L., Ibáñez, A., Jiménez de Aberasturi, E., León, M., Fernández, E. y Gutiérrez, L.P. (2008). Proyecto Museos Vivos. En Rayón L.; Paredes, J.; Gallego, D. y Alba, C. (editores). *XVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Competencias digitales, desafíos en los centros educativos y la formación de los docentes*. Madrid: Rute.
- Correa, J.M., Jiménez De Aberasturi, E. y Gutiérrez Cuenca, L.P. (2009). El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior*.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. London: Basic Books
- Gudmundsdottir, S. (1998): La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, en: H. Mc Ewan y K. Egan: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 82-92.

- Gutiérrez Cuenca, L.P. y otros (2007). La indagación y el aprendizaje colaborativo en el Practicum favorecidos por las nuevas tecnologías: descripción y justificación de un modelo abierto. En A. Cid y otros, *Buenas Prácticas en el Practicum*. Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de Coruña, 82-92.
- Gutiérrez L.P.; Correa J.M.; Jiménez De Aberasturi, E.; Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en arte. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118
- Hernández, F. y Barragán, J.M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- Ibáñez, A., Correa, J.M., Jiménez De Aberasturi, E., Arribas, S. Cruz, J. y Gutiérrez, L.P. (2007). La indagación y el aprendizaje colaborativo en el Practicum favorecidos por las nuevas tecnologías: descripción y justificación de un modelo abierto. En A. Cid y otros. *Buenas prácticas en el Practicum*. Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de Coruña, 573-584.
- Ibáñez, A.; Gutiérrez, L.P. y Correa, J.M. (2004). El practicum de magisterio: un contexto significativo de uso de las NTIC. En Batllorí, R., Gómez, E., Oller, M. y Pagés, J. *De la teoría... al aula. Formación del profesorado y enseñanza de las ciencias sociales*, Universidad Autónoma de Barcelona, 493-503.
- Jiménez De Aberasturi, E. y otros (2006). *El e-portafolio como herramienta de desarrollo de la indagación acción y de la evaluación en el Practicum II de la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Jimenez de Aberasturi, E.(2010). Historia de una idea, desarrollada con tecnologías para redes sociales. En De Pablos, J.; Area, M.; Valverde, J. y J.M. Correa (editores). *Políticas educativas y buenas prácticas con Tic*. Barcelona: Graó.
- Kennedy, M. (1998). *Learning to teach writing: Does teacher education make a difference?* New York: Teacher College Press.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A. y Wood, D. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En Lieberman, A. y Miller, L. *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 209-223
- Martínez Arbeláiz, A.; Correa, J.M. (2009). Can the Grammar of schooling be changed? *Computer & Education*, 53, 51-56

- Pérez Gómez, I. A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En J. Gimeno Sacristán (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 82-92.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Sáez, J. (2006). *El arte, conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Mondadori Reservoir Books.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (1983). Teaching artistry through reflection-in-action. En *Educating the reflective practitioner*. London: Temple Smith, 22-40.
- Stenhouse, L. (1988). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3): 453-479.
