

ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

**Julia Boronat Mundina
Elena Ruiz Ruiz**

Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

Resumen

La situación actual de la enseñanza universitaria conlleva la responsabilidad de lograr de una educación superior de calidad. Para ello, uno de los elementos claves es, entre otros, el cambio de la metodología docente, mediante la incorporación de técnicas y estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En esta propuesta, recogemos una contrastada experiencia relacionada con la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, que gira en torno a las prácticas de enseñanza. Se han enfocado en torno a la investigación en el aula, utilizando el aprendizaje cooperativo y el portfolios, como herramientas que permiten al estudiante realizar el diseño de su práctica y el seguimiento de su personal proceso formativo. Por estas razones hacemos oír su voz, a través del trabajo “poner en práctica una idea”, que les permite sentirse protagonistas y artífices de su propio aprendizaje.

Palabras clave

Investigación en el aula - prácticas de enseñanza - aprendizaje cooperativo – portfolios - formación inicial del profesorado.

Abstract

The current situation in Higher Education involves the responsibility of achieving quality in that education level. For this purpose, one of the key elements should be, among others, the change in teaching methodology by including alternative techniques and strategies in the teaching-learning process and assessment. In this proposal, we present an experience in Initial Teacher Education related to teaching practices. These teaching practices are focused on classroom research using cooperative learning and portfolio as tools that allow the student to design his/her own practice and the follow-up of his/her personal formative development. For these reasons, we allow the students to voice through the task "to put into practice an idea" so that they feel themselves actors and architects of their own learning.

Key words

Classroom research - learning practice - cooperative learning – portfolios - Initial Teaching Education.

INTRODUCCIÓN

Cuando nos invitan a participar en la Revista "Tendencias Educativas" del Departamento de Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid, a raíz de la celebración del cincuenta aniversario de los estudios de Magisterio de la Escuela de Santa María, -actualmente Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid-, pensamos en aportar nuestro grano de arena sobre la trayectoria docente en la formación del profesorado en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, reflejando el sentir y hacer de dos profesoras e incorporando la voz de los estudiantes.

El enfoque que presentamos, a nuestro juicio, no resulta baladí, pues pretende materializar el compromiso, la ilusión y entrega que durante años ha existido y prevalece con la formación inicial del profesorado. Al intentar dotarle de contenido y darle forma confluyen, por una parte, la lógica discursiva, la linealidad aplicada en el desarrollo del discurso, pero, por otra, prevalece la autonomía, la creatividad, la cooperación, pivotes que articulan una propuesta metodológica que permite la integración de los saberes teóricos con las reflexiones e iniciativas materializadas en la práctica cotidiana del aula.

En el momento actual, uno de los elementos claves para el logro de una buena enseñanza universitaria es el cambio de metodología docente, mediante la incorporación de técnicas y estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En este sentido, nuestro discurso va a girar en torno a las prácticas orientadas a la investigación en el aula, al aprendizaje cooperativo, y el portafolios, como estrategia que permite al estudiante realizar un seguimiento de su propio aprendizaje e integra la formación de su personal proceso formativo. Pero no queremos quedarnos en una mera declaración de intenciones y principios, más bien pretendemos dar la voz a los alumnos para que sean ellos quienes valoren su formación.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

En la formación inicial de futuros maestros, las prácticas se identifican con el periodo especialmente dedicado a promover el contacto directo de los estudiantes con la realidad educativa. Pero existen otras situaciones que aproximan al estudiante a la realidad, como son las experiencias puntuales, de aproximación a un entorno socioeducativo determinado, o de acercamiento de expertos a las aulas universitarias. Si bien, nos vamos a detener en las primeras, por su entidad y vivencia, no queremos dejar de nombrar las segundas que, en nuestro caso, han promovido un mejor conocimiento de determinadas realidades sociales y educativas.

Indudablemente, la caracterización de las prácticas está muy ligada a la consideración que se ha venido gestando sobre el significado del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros universitarios de formación del profesorado y sobre el rol del profesor, como investigador. Responde al modelo auspiciado por el proceso de Bolonia, que, en nuestro caso, tiene una sólida andadura como coordinadoras y tutoras del Prácticum. En este sentido, venimos ofreciendo al estudiante de magisterio la oportunidad de poner en práctica su propio modelo de investigación-acción, aprovechando su inmersión en las aulas escolares.

Los alumnos parten de una situación idónea, ya que cuentan con un bagaje formativo adquirido a través de las disciplinas básicas y curriculares del campo de la educación, en el que convergen los conocimientos y experiencias, resultado de su dilatado proceso formativo. Asimismo, conocen la realidad escolar, a raíz de haber realizado su primer año de prácticas. Pero además, han manejado obras y documentos sobre la investigación-acción y el pensamiento del profesor. Todo ello les permite acercarse a la ecología del aula con una formación interdisciplinar que pueden plasmar en su proyecto.

No obstante, conviene aludir brevemente al movimiento que ha inspirado la corriente de investigación-acción, que nace como alternativa a la investigación empírica, vinculada a los procesos de democratización y a las innovaciones introducidas por movimientos renovadores en el campo educativo, entre los que cabe destacar a Dewey, Freinet y otros muchos educadores de principios del siglo, referentes del enfoque cualitativo.

La investigación-acción, cuyo origen se asocia a Lewin, hunde sus raíces en las corrientes teóricas, como la Pedagogía de Paulo Freire, el Movimiento Institucionalista Francés, la Escuela de Frankfurt, la Teoría Social Crítica de Habermas, movimientos que han promovido la consolidación de los distintos enfoques de la investigación-acción, entre los que cabe mencionar la investigación en el aula.

La investigación-acción es un término complejo y polisémico, del que existen muchas definiciones. Destacamos la de Lewin (1947), para quien es *“una actividad desarrollada por grupos o comunidades, con el propósito de cambiar sus circunstancias, de acuerdo con una idea de valores humanos, compartida por los miembros del grupo, práctica que además de ser social es reflexiva, y en la que no puede hacerse ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica”*. Este autor identifica durante el proceso cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, que han sido incorporadas en diversos modelos -Stephen Kemmis, John Elliot, Dave Ebbutt- (Hopkins, 1984).

Desde una postura más crítica, *“la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar las racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”* (Kemmis y McTaggart, 1987, 9).

En el ámbito anglosajón, la investigación-acción se institucionaliza en los años 70, proyectándose hacia el campo educativo cuando un grupo de profesores, bajo la dirección de Stenhouse, implementó el Proyecto *Humanities Curriculum Project* (HCP), en Cambridge, siendo aplicado en el desarrollo del currículum de educación secundaria. Paralelamente, Elliot y Adelman concretaron sus aportaciones en el Proyecto *“Ford Teaching Project”*. Actualmente, “la ecología del aula” ha pasado de centrar la atención en el profesor, como pieza clave del currículum, a ampliar su intervención en diferentes aspectos educativos. Es decir, que se interesa por estudiar también las diferentes vertientes institucionales, puesto que entiende que éstas condicionan extraordinariamente la tarea del profesor.

En España, en los años noventa, la Reforma plantea que uno de los pilares fundamentales de la renovación educativa es la figura del profesor investigador e innovador, recogido en el capítulo XVI del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), donde se señala que “la investigación

presupone e induce una actitud crítica en relación a los procesos educativos y a la estructura y eficacia del sistema educativo. Esa actitud crítica es un primer paso hacia la innovación de tales actividades y estructuras” (1989).

Las razones aludidas han hecho que nos planteemos la necesidad y, sobre todo, el compromiso de incorporar esta dimensión en la formación de los futuros profesores, y nada mejor que hacerla visible durante el periodo de prácticas.

Consideramos la investigación en el aula como la acción efectuada por los alumnos en prácticas para perfeccionar su enseñanza, analizar la de un compañero o comprobar diversas situaciones de aula, acción presidida por una constante retroalimentación entre el profesorado, profesor-alumnos y alumnos entre sí. Somos conscientes de que un periodo tan breve no permite el desarrollo de grandes proyectos, pero nos adherimos a la propuesta de Clark y Peterson (1990), quien estima que los profesores deben tener la ocasión en su curriculum formativo de aprender a teorizar sobre las situaciones de aula, y éste es nuestro caso.

Las notas que caracterizan la investigación-acción, según diversos autores, están fielmente recogidas en la obra de Pérez Serrano (1990: 70-76), quien destaca que es: inductiva, holística, naturalista, comprensiva y en y para la acción, de carácter democrático y comunitario, características que aparecen reflejadas en los proyectos de investigación realizados por los alumnos.

Puesta en práctica de una idea: investigar en el aula

El objetivo fundamental de este enfoque es que los estudiantes en prácticas alcancen una mejor comprensión e interpretación de la realidad educativa, mediante el análisis de sus propias percepciones recogidas en el cuaderno de campo o portfolios. Esta propuesta responde a las siguientes características:

- Se sustenta en el conocimiento directo del medio, de situaciones educativas y de sujetos que van a ser objeto de estudio y reflexión, precisando las diferencias, matices, peculiaridades y dejando en segundo término, aunque no eliminando, las concepciones previas y estereotipos sobre la realidad escolar.
- Se caracteriza por ser una investigación descriptiva, pero fundamentalmente interpretativa, en donde prevalezca la transformación y mejora del pensamiento de los alumnos en prácticas más que la de la realidad, dado el poco tiempo que permanecen en las aulas. Ello implica no sólo que registren descriptivamente aquello que ocurre, sino también que recopilen y analicen sus propios juicios y reacciones ante el hecho.
- Requiere que utilicen algún tipo de registro (diario de campo o portfolios) donde aparezcan dos tipos de cuestiones: aquello que refleja la situación estudiada y aquello que afecta al proceso de estudiarla. De hecho, la práctica se modifica más fácilmente si cambia la manera de comprenderla.
- Metodológicamente, responde a un diseño emergente, no prefijado de antemano, que surge de la interacción en el aula, y que permite incorporar modificaciones, al hilo de la investigación.

- El muestreo o ámbito de estudio que se les propone es libre; puede enfocarse al alumnado, considerado como grupo e individualmente, al profesorado de aula, a sí mismo, como profesor en prácticas, a la organización del aula, pero siempre a través del filtro de su pensamiento.
- El aprendizaje cooperativo, aprender de y con otros, se convierte en uno de las principales estrategias de mejora y de desarrollo profesional. El aula se entiende como una comunidad donde se aprende y, a la par, el grupo de estudiantes se constituye como elemento aglutinador que, a su vez, crea conocimiento.
- La evaluación en situaciones cooperativas permite una retroalimentación constante que amplía el horizonte formativo de los estudiantes y posibilita el aprendizaje personal y grupal.

Guiada por estos principios, nuestra propuesta brinda al alumno en prácticas la oportunidad de poner en práctica su propio modelo de investigación, aprovechando su inmersión en las aulas de educación infantil y primaria. Previamente, el estudiante debe tener un conocimiento de la investigación en el aula, proporcionado desde asignaturas que conforman su curriculum formativo.

Una vez incorporados a las aulas de prácticas, tienen que seleccionar que *aspectos o problemas* les llaman más la atención y presentarlos a modo de preguntas o interrogantes en torno a los tópicos o casos que les parecen más significativos.

El trabajo en seminarios les ayuda a delimitar el caso de estudio, mediante la aplicación de un principio tan sencillo como el de “poner en práctica una idea”, en donde asumen el papel de protagonistas de su propia investigación, de su práctica reflexiva, principios rectores de su formación.

Son muchos y muy significativos los casos seleccionados y desarrollados por los estudiantes en prácticas, los cuales focalizan la atención en los siguientes aspectos:

- a) Conductas de los niños y niñas: relaciones de interacción- comunicación; discriminación de carácter sexual, social, cultural; trabajo escolar; aspectos y reacciones personales, etc.
- b) Reflexiones sobre sí mismos, como profesor en prácticas: responsabilidad docente, forma de ser, actitudes, metodología utilizada...
- c) Consideraciones sobre el profesorado de aula.
- d) Aspectos funcionales y organizativos del aula: ocupación de espacios, distribución de tiempo, utilización de recursos....
- e) Participación de las familias y ambiente familiar.

Es digno de mención la amplia variedad de situaciones contempladas, así como la iniciativa y flexibilidad en la forma de abordar el caso o idea. Por eso estimamos interesante que los trabajos realizados no queden aparcados en el baúl de los recuerdos, sino que puedan ser conocidos, analizados y valorados por los demás compañeros, en sesiones de aprendizaje cooperativo.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, FACILITADOR DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Resulta evidente que en la formación inicial del profesorado, tanto en el transcurso de su formación académica, como durante el periodo de prácticas, los cambios que la docencia universitaria reclama, han ido evolucionando al socaire de las importantes modificaciones estructurales y funcionales acaecidas en la universidad.

Una de las repercusiones más directas, respecto a la función docente, se refiere a las exigencias de un trabajo sistemático y colaborativo en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes, que deberían alejarse del atomismo y parcelación y realizarse de forma integrada y colaborativa. Ello conlleva la necesidad de repensar el trabajo como docentes y vincularlo al enfoque formativo que se propone dar a los estudiantes, incorporando modalidades de aprendizaje y técnicas en el desarrollo de las clases (seminarios, tutorías, sesiones de laboratorio, salidas, etc.).

Son muchos los principios que se ponen en juego al aplicar este enfoque metodológico, y variadas las técnicas y herramientas a utilizar. Como técnicas, destacamos el aprendizaje cooperativo; como herramientas, seleccionamos el portfolios, cuyo significado trataremos de clarificar.

La metodología colaborativa es una estrategia muy conocida, cuya efectividad ha sido contrastada recientemente por diversos autores (Johnson y Johnson, 1999; Marín y Blázquez, 2003; Bará y Domingo, 2005; Troyano y García, 2006; entre otros). Se basa en la interrelación entre los actores del proceso de aprendizaje, situación acompañada de un compromiso para compartir el conocimiento, en el caso que nos afecta, obtenido mediante la investigación en el aula, que desemboca en nuevos conocimientos. Para Rué (2005), fiel defensor y difusor de esta metodología, el aprendizaje cooperativo, es un término genérico, usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente, de forma coordinada entre sí, para resolver tareas académicas o profundizar en su propio aprendizaje.

Si bien esta metodología se conoce desde hace tiempo, no siempre ha sido factible aplicarla en la enseñanza universitaria, ya sea por desconocimiento por parte del profesorado, por la configuración espacial del aula, por el escaso tiempo disponible, por el predominio de la lección magistral, etc. En este sentido se pronuncia Zabalza (2004), cuando afirma que “una de las características principales de la universidad es la fuerte tendencia del profesorado a construir su identidad y desarrollar su trabajo de forma individual, cayendo en la balcanización de la enseñanza y desembocando en un enfoque individualista y competitivo del aprendizaje por parte de los alumnos. De forma similar, Santos Guerra (2000), alude al individualismo exacerbado y de competitividad extrema que presiden la sociedad neoliberal, con incidencia sobre las prácticas y políticas educativas. Pero no siempre sucede así, puesto que a la vida universitaria también han llegado aires nuevos que, por ósmosis, han ido calando en muchos profesores que apuestan por incorporarlas en la cotidianeidad del aula. En estos momentos, dada la flexibilidad organizativa de las clases, que permite la aplicación en los grados de diversas situaciones de aprendizaje (gran grupo, prácticas, seminarios, tutorías...), se van incorporando

nuevas estrategias docentes, entre las que cabe destacar el aprendizaje cooperativo.

Las ventajas que los expertos (Johnson y Johnson, 1999; Marín y Blázquez, 2003; Bará y Domingo, 2005; Rué, 2005; Troyano y García, 2006; etc.) le atribuyen a esta modalidad de aprendizaje son los siguientes:

- Se apoya en el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cada grupo. Mediante una interdependencia positiva, los esfuerzos de cada componente del grupo son indispensables para el éxito grupal. Cada miembro, mediante su contribución, asume una responsabilidad individual y compartida en el esfuerzo común.
- Favorece la promoción de las relaciones personales y de las habilidades sociales, tales como: liderazgo, toma de decisiones, confianza y autoestima, comunicación y habilidades para resolver conflictos, aspectos muy vinculados al desarrollo de determinadas competencias transversales.
- Promueve la evaluación continua y formativa, mediante la hetero y autoevaluación, y precisa de una constante retroalimentación. La evaluación tiene un peso significativo a lo largo del proceso, ya que comienza cuando se planifican los objetivos de aprendizaje, y continúa mediante la recogida de información, cuyos resultados deben retroalimentar constantemente dicho proceso. La autoevaluación forma a los alumnos en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje, tratando que anticipen, planifiquen y ajusten su acción a los objetivos previstos.

Pero la puesta en práctica de esta estrategia metodológica no es tarea fácil, y necesita tiempo para que logre sus frutos, sobre todo en la educación superior. No obstante, existen profesores innovadores que vienen aplicando el aprendizaje cooperativo de forma asidua y con muy buenos resultados, en todo tipo de carreras, ya sean de carácter técnico, del área de la salud o del campo educativo.

En nuestro caso, el aprendizaje cooperativo lo estamos aplicando en momentos puntuales, tanto en el desarrollo del programa, como en el seguimiento y evaluación de la investigación en el aula, durante las prácticas escolares, brindando a los estudiantes la oportunidad de un desarrollo profesional de tipo colaborativo, en donde se comparten conocimientos y experiencias. En ambos casos, los estudiantes, organizados en grupos, ponen en común sus experiencias, deliberan y reflexionan sobre los logros, fortalezas y debilidades, son capaces de valorar sus propias actuaciones y las de sus compañeros y, lo que resulta verdaderamente importante, eliminan sus miedos infundados y reafirman su autoestima y personalidad. Su aplicación ha puesto de manifiesto que la colaboración es un ingrediente esencial para el desarrollo profesional del profesor y muy útil para el logro y consolidación de terminadas competencias, fácilmente extrapolables a su vida personal y laboral.

3. EL PORTFOLIOS, INSTRUMENTO INTEGRADOR DE PROCESOS AUTÓNOMOS DE APRENDIZAJE

Si anteriormente hemos aludido a la investigación en el aula, aplicada a las prácticas escolares, y al uso del aprendizaje cooperativo en las mismas, durante este proceso no podemos sustraernos de la necesidad de utilizar buenos instrumentos, entre los que cabe destacar el portfolios, por su carácter integrador. El portfolios cada día goza de mayor predicamento entre el profesorado universitario y su aplicación está proporcionando dinamismo y vida en las aulas universitarias. Su valor añadido radica en que el estudiante pasa a ser el verdadero artífice de su aprendizaje.

El portfolios es una nueva forma de enfocar el aprendizaje del estudiante, basada en la técnica americana *performance assessment*, que posibilita que los alumnos puedan estructurar las tareas, objeto de evaluación, reflejando la información obtenida, construyendo las respuestas y explicando el proceso que les ha llevado a una determinada respuesta.

Es un documento personalizado, propiedad de cada estudiante, que incluye las reflexiones sobre sus experiencias académicas y prácticas escolares, convirtiéndose en un fiel testimonio de todo su proceso de aprendizaje. Su aplicación permite que cada uno pueda registrar y evaluar sus prácticas escolares, su aprendizaje, y también valorar la acción docente realizada por el profesorado.

Los trabajos incorporados al portfolio reflejan los diferentes estímulos, habilidades, niveles de desarrollo y condiciones del hacer del alumno. Contiene los criterios de selección y evaluación de las actividades, así como la evidencia de la reflexión del alumnado sobre su trabajo académico (Rodríguez Espinar, 2004) y también en relación con las prácticas escolares.

Su elaboración presenta una serie de ventajas: a) implica un proceso participativo y negociador sobre su contenido y sobre los criterios de calidad de las ejecuciones; b) da cabida a una gran diversidad de tareas, actividades y prácticas; c) demuestra el trabajo real del estudiante, d) favorece en estos la toma de conciencia y reflexión sobre las tareas realizadas; e) posibilita su participación en el proceso de evaluación y promueve la autoevaluación; e) propicia una relación más personal entre profesor-alumnos, propia de la tutoría. f) genera un clima de aula, que anima a los estudiantes a desarrollar habilidades de reflexión y autonomía, 5) posibilita el desarrollo de altas habilidades y competencias de carácter cognitivo, procedimental y afectivo.

La incorporación del portfolio en el diseño de nuestras disciplinas está precedido de tanteos previos, que permiten constatar sus fortalezas y debilidades. Actualmente, nos encontramos en la etapa de su consolidación, que ayuda a incorporar algunas modificaciones a favor de su rentabilidad en las prácticas escolares.

La aplicación de esta técnica en nuestro hacer docente implica tener en cuenta las siguientes fases o momentos. El primer momento, referido a la presentación de la asignatura o de las prácticas, es crucial para captar la atención del alumnado y establecer una relación afectiva y dialogante con el grupo. La planificación conjunta requiere poner en juego ciertas habilidades de negociación, por nuestra parte, y de asunción de responsabilidades y esfuerzo, por parte del estudiante.

El segundo momento implica la puesta en práctica del portfolios, que permite que el alumno pueda secuenciar su trabajo y realizar un seguimiento más pormenorizado y reflexivo de su proceso de aprendizaje y de sus prácticas

escolares, así como de aquellas competencias que reflejan el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal del estudiante. Su elaboración no es una tarea fácil ni cómoda, sobre todo para el alumnado novel, puesto que requiere atenerse a determinadas exigencias que afectan a su estructura, elaboración de actividades y prácticas, realizaciones que deben huir de la mera copia, poniendo en juego la capacidad de análisis, síntesis, vinculación teoría-práctica, reflexión, pensamiento crítico, toma de decisiones, autonomía, creatividad, etc. El seguimiento del portafolios conlleva una evaluación procesual del mismo, donde la tutoría personalizada y grupal juegan un papel muy significativo.

El tercer momento es el de la evaluación cooperativa y global del portafolios, en base a los criterios consensuados. Los estudiantes, en grupos, reflexionan sobre sus trabajos y prácticas escolares, analizan y comparan los avances logrados y, en base a ello, el estudiante con la ayuda de sus compañeros, decide la valoración que merece su portafolios, que debe ser contrastada con la evaluación del profesor. En este sentido, el portafolios es el instrumento que pone de manifiesto la evolución y el esfuerzo del alumno en la realización de las tareas.

Los estudiantes en su portafolios van reflejando, por una parte, los temas y actividades del programa desarrollados, poniendo en juego su capacidades de búsqueda de documentación, estructuración del contenido, análisis y síntesis, toma de decisiones, a nivel individual y de forma grupal y cooperativa. Pero, por otra, van incorporando la reflexión y valoración de la metodología, del proceso seguido y las propuestas de mejora. Dada la complejidad de este documento, utilizado a lo largo del curso, estimamos oportuno focalizar la atención en la valoración que realizan los estudiantes de estos tres aspectos: el mismo portafolio, como el instrumento que recoge su proceso formativo; el aprendizaje cooperativo, como la metodología sustantiva; la investigación en el aula, como la dimensión práctica y experiencial de su aprendizaje, sin menoscabar la importancia de estructura, contenido, profundización, etc.

4. LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA ELABORACIÓN DEL PORTFOLIOS

La utilización del portafolios a lo largo del curso y durante sus prácticas escolares, donde los alumnos van reflejando conocimientos y experiencias, así como pensamientos, dudas, críticas, reivindicaciones y logros, no siempre es visto con agrado. Para los estudiantes, en principio, representa una experiencia formativa novedosa, una forma de aprendizaje comprometida, pero a medida que lo van dotando de contenido, reconocen que no están acostumbrados a trabajar de esta forma y este rodaje les plantea muchas dudas. Por otra parte, para el profesorado, la puesta en práctica de este instrumento supone un cambio de rumbo en la metodología utilizada, cuyo eje principal gira en torno al logro de determinadas competencias; asimismo, permite conocer mejor a sus alumnos y ajustar los requerimientos académicos a sus intereses y demandas, sin perder de vista la formación integral que deben alcanzar.

El estudiante, durante el proceso de elaboración del portafolios, deja sentir su voz y va incorporando muchas reflexiones, valoraciones y propuestas de mejora, tanto sobre el contenido como sobre el proceso seguido, los

recursos manejados y el sistema de evaluación. Acotamos sus aportaciones en torno a estos tres apartados: la presentación de la asignatura y de las prácticas; el contenido y elaboración del portafolios y la evaluación global de este instrumento.

A) Los primeros momentos, tanto de la *presentación de la asignatura* como del *enfoque de las prácticas*, resultan muy significativos para que el alumno se aproxime a su contenido y sepa a qué atenerse sobre el desarrollo del programa, y, en consecuencia, asuma una serie de responsabilidades. En relación a estos aspectos y a la *toma de decisiones*, así se manifiestan los estudiantes:

“Respecto al seguimiento y evaluación de la asignatura, se nos ha brindado la oportunidad de elegir entre el portafolios y el examen. Considero que es un regalo porque no todos los profesores nos dejan elegir. A mí personalmente me gusta esta metodología, que aplicamos el curso anterior, porque aprendo más y de manera más profunda”.

“La clase de hoy se dedica a la presentación de la asignatura y a analizar los aspectos positivos y negativos respecto al uso del portafolios en el curso anterior. Creo que es muy conveniente esta propuesta para empezar una nueva etapa, ya que se pueden establecer acuerdos respecto a su desarrollo y evaluación. Los alumnos hemos criticado la falta de claridad respecto a los trabajos que debíamos incorporar en el portfolios el curso pasado”

“Esta clase se ha dedicado a analizar los aspectos positivos y negativos que las compañeras han escrito, de forma anónima, sobre la metodología del curso anterior, ya que tuvieron la misma profesora. Ésta ha ido sondeando y comentando el porqué de esas respuestas. Como punto de partida, me parece un planteamiento necesario, ya que se han constatado unos aspectos a mejorar y otros que son valorados. Dar voz a los alumnos, que somos los protagonistas de nuestro aprendizaje, es muy importante y es una forma de responder a nuestros intereses y necesidades. Además, a los que no hemos estado el curso anterior con esta profesora, nos permite acercarnos a su enfoque metodológico”

B) Respecto al *contenido y elaboración del portafolios*, hemos conseguido que, si bien no todos, -como sería deseable-, pero sí más de la mitad de los estudiantes, incorporen no solo descripciones sino juicios de valor de los trabajos realizados, propuestas de mejora, etc. Para ello, es importante que los alumnos tengan puntos de referencia y manejen diversos materiales que les ayuden a clarificar sus ideas y profundizar en el tema. Periódicamente, la *puesta en común* de los temas elaborados, materiales realizados y fuentes consultadas permite que el estudiante afiance sus conocimientos, ponga de manifiesto sus logros y lagunas y compare sus realizaciones con las de sus iguales.

“Sobre el método de trabajo, el año pasado trabajé por portfolios y me gustó mucho. Hay que trabajar todos los días y mucho pero es un trabajo autónomo y crítico, y eso es lo importante”

“Me ha parecido muy oportuno que hayamos puesto en común los aspectos que creíamos necesarios para complementar los que ya había en el texto, reflejados en el portfolios. Me gusta dar mi opinión a lo largo del desarrollo de los temas y reflexionar sobre el por qué y el cómo de los aspectos tratados en clase, ya que de esta manera entendemos por qué hacemos las cosas y la utilidad de determinados contenidos”.

“La clase de hoy es de las que menos me gustan, no porque no sea importante, sino porque ha sido demasiado teórica. Sin embargo, dentro de que sólo hemos dado teoría, lo hemos hecho

de forma amena, colaborando entre todos en las explicaciones y reflexión que a continuación presento”.

C) La incorporación en el portfolios de determinadas experiencias, que permiten vincular contenidos académicos con la *realidad social, política, legislativa* de nuestro tiempo, es una consideración a tener en cuenta para enganchar a los estudiantes sobre ciertos temas y promover el desarrollo de su capacidad reflexiva y crítica.

“La sesión de hoy me ha parecido muy interesante y productiva porque he aprendido muchas cosas que no sabía (Creo que ha sido conveniente abordar el tema de la familia, sobre todo en este momento en que hay estructuras familiares muy diferentes. Eso nos puede ayudar a hacernos una idea de la variedad de niños que vamos a tener en el aula al igual que de los diferentes tipos de familias con las que vamos a comunicarnos. Pienso que debemos tener cuidado respecto a este tema y creo que no se debe celebrar en los colegios el día del padre o de la madre porque podemos tener en clase algún niño que proceda de una familia monoparental y ese niño o niña puede sentirse mal)”.

“En mi opinión, los políticos cambian la Ley de Educación sin pensar en su repercusión en los maestros. Yo pienso que los maestros tienen que estar cansados de tantos cambios, deben temer que lleguen las elecciones porque cuando el gobierno cambia de partido político, sea cual sea, va a cambiar la ley. Además, una vez que cambian la ley no hay suficiente dinero para llevar a cabo todas las modificaciones que pretenden introducir”

D) A algunos estudiantes les preocupa el *seguimiento y evaluación* del portfolios; otros realizan una valoración global de este instrumento:

“Tengo que decir que el portfolios debe ser recogido más veces, pues es una manera de comprobar si lo que estás haciendo está bien. En conjunto, veo que es una manera acertada de trabajar la asignatura”

“En mi opinión, el trabajo por portfolios nos ayuda a hacer una mayor reflexión sobre lo que estamos trabajando, de manera que fijamos mejor los contenidos, así como obtenemos una visión más amplia de lo que trabajamos. Con esta forma de llevar la asignatura, tenemos la posibilidad de acceder a diferentes materiales y a utilizar distintas fuentes, enriqueciendo de esta forma nuestra formación y aportándonos nuevas ideas para nuestra futura tarea docente”.

“Mediante la elaboración del portfolios, he ido perfilando a lo largo del curso diversas estrategias para aprender y lo que es más importante, tengo más motivación por aprender cosas por mi cuenta”.

“Es importante aprender a valorar y calificar nuestros propios trabajos, ser críticos con ellos. Observar y aprender de los errores, compararlos para así mejorarlos. Me ha costado porque no estoy acostumbrada a valorarme de forma numérica, cualitativa y tan exhaustiva. Pero considero que es un avance en el aprendizaje, ya que así se realizan los trabajos posteriores más analíticos y detallados. Ha sido una buena clase analítica, pero fundamental tanto para el trabajo personal como para un futuro el trabajo de corrección de futuros proyectos. Considero que a través de la evaluación realizada, me estoy esforzando mucho más en la elaboración del portfolios queriéndolo mejorar y valorar, revisándole varias veces, porque pretendo ser crítica, aprender de mis errores y realizarle de la mejor manera que puedo y se.

En nuestra trayectoria docente, constatamos que la elaboración del portfolios no representa el mismo esfuerzo para los estudiantes que lo han utilizado en cursos anteriores que para los noveles, para quienes supone un ejercicio de acomodación. Aunque la situación de partida no es la misma, en general, reconocen que su aplicación les ha enseñado a reflexionar sobre sí

mismos, sobre su aprendizaje, les ha permitido una mayor comprensión e interiorización de los contenidos y les ha ayudado a manifestar sus intereses y necesidades.

Como profesoras, comprometidas con la mejora de la enseñanza, reconocemos que esta propuesta de trabajo tiene un auténtico sentido formativo para el alumnado, puesto que promueve la constatación de su propio pensamiento, acompañada de la reflexión, y trata de fomentar destrezas, habilidades y actitudes, mediante la búsqueda, clasificación y organización de la información. Pero también sabemos que el seguimiento del portafolios del estudiante requiere una mayor grado de implicación y dedicación docente, función escasamente reconocida en el ámbito universitario.

5. ¿QUÉ APORTAN LAS METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

En este apartado ubicamos las reflexiones y contribuciones de los estudiantes sobre la metodología, en general, y el aprendizaje cooperativo, de forma más precisa, y el cambio que ha supuesto en la dinámica del aula. Sobre el enfoque metodológico se pronuncian de esta forma:

“Me gusta mucho la metodología que utilizamos en esta asignatura porque combinamos diversos recursos y, a mí, personalmente, las clases nunca se me hacen largas ni aburridas y siempre me alegro de aprender algo nuevo”.

“La metodología desarrollada en clase es uno de los aspectos que más me ha llamado la atención, ya que es una metodología innovadora, que no está basada en la tradicional exposición por parte de la profesora y escucha por parte de los estudiantes, sino que se basa en una interacción entre ambos, participando y aprendiendo mediante un continuo intercambio de ideas y reflexiones”

“Me he dado cuenta que con esta forma de trabajar se aprende mucho más y además es más eficaz de trabajar, porque al no darnos todo el trabajo hecho, somos nosotras las que a la hora de clase, en grupos, hemos de sacar adelante el trabajo que se nos pide, y es muy importante que curemos todas”

“Me ha gustado mucho la metodología aplicada durante el curso, hemos seguido la dinámica del curso anterior, continua, grupal e individualizada y significativa, es decir un aprendizaje constructivista, concepto, que a nivel teórico hemos estudiado tanto y que a lo largo del curso hemos aplicado. Me parece la metodología más conveniente para aprender, ya que los conocimientos que solamente son estudiados, con el tiempo se olvidan, pero si están a la vez trabajados siempre los llevaremos con nosotros”

Los alumnos valoran de forma positiva que se les ofrezca la oportunidad de optar por una metodología innovadora, opinan que es muy positivo aplicarla y vivirla en el aula, si bien reconocen que resulta complejo reflejar día a día en el portafolios el proceso seguido, lo que les obliga a llevar al día la asignatura y a realizar un esfuerzo constante de organización de las ideas, de reflexión y de plasmación de las mismas por escrito. De forma complementaria, así opinan del aprendizaje grupal y cooperativo:

“En mi opinión, es importante hacer trabajos en equipo (en este caso, un instrumento de evaluación) porque nos familiarizamos con las ideas de otras compañeras, escuchamos opiniones diferentes a la nuestra.... Además, como también vamos a trabajar en equipo en los colegios, nos favorece esta metodología”

“Este tipo de actividades, de carácter cooperativo, potencia el análisis, la reflexión, la toma de decisiones y proporciona nuevas ideas, es decir son actividades significativas y de gran interés para nosotros”

“Me ha parecido muy bien que no sólo realicemos trabajos individuales, sino que trabajemos de forma colaborativa, en grupos, ya que es más dinámico y unas aprendemos de otras, aunque, por otro lado, siempre unas hacen más que otras”

“Mediante el trabajo en grupos cooperativos hemos tenido la oportunidad de exponer y compartir nuestros trabajos acerca de la investigación en el aula. Esta metodología ha supuesto un acercamiento a las funciones más comunes y cotidianas cuando en un futuro estemos ejerciendo como maestras”

“El trabajo cooperativo nos ha permitido trabajar en clase en grupos y de forma coordinada, debatiendo y resolviendo problemas sobre las prácticas de enseñanza, consensuando ideas, desarrollando la capacidad de organización y coordinación, aspectos que nos van a servir y podremos aplicar en nuestro futuro como docentes”

“Con la metodología colaborativa he aprendido a ser una persona más reflexiva, saber escuchar a todo el mundo, a respetar a los demás y a enriquecerme con sus ideas”

Pero también reconocen que les resulta complejo, sobre todo si las sesiones están dedicadas a la evaluación de sus propios trabajos y los de sus compañeros.

“Es complicado trabajar en grupos cooperativos, y al mismo tiempo resulta muy rico, puesto que tienes que aprender a escuchar, a exponer y defender tus ideas y a tomar decisiones en consenso, llegando a un acuerdo”

“La clase de hoy, en grupos de tres, nos ha servido para darnos cuenta de lo difícil que es evaluar a los demás y sobre todo evaluarte a ti misma. Lo más complicado ha sido la toma de decisiones al tener que evaluar a nuestros compañeros, puesto que todos habíamos trabajado mucho, pero luego los resultados no habían sido los mismos”

En general, los estudiantes reconocen que el aprendizaje cooperativo ha posibilitado un mejor entendimiento de los contenidos, de las teorías y situaciones prácticas, puesto que todo ello se va aprendiendo a través de la discusión y planteamiento de problemas en grupo, es decir, mediante una verdadera interrelación. Pero además, los estudiantes logran interiorizar y aplicar determinadas competencias y habilidades sociales y comunicativas, extrapolables y necesarias para participar y convivir en sociedad.

Pero si convenimos que el aprendizaje cooperativo debe aplicarse a la formación de nuestros estudiantes, es bueno, diríamos necesario, que también presida y guíe los encuentros entre profesores. Su puesta en práctica, que nos parece tan sencilla a la hora de aplicarla con los estudiantes, tiene mayor complejidad en el momento de ponerla en marcha con profesores avezados, acostumbrados a defender “su parcela”.

Sin embargo, la aplicación de este principio en nuestro grupo de trabajo e innovación nos permite delimitar y consensuar la distribución de funciones, además de propiciar un buen clima afectivo en el grupo. A partir de las disquisiciones y posturas contrapuestas, se intenta llegar a consensos, potenciando actitudes dialógicas, como la participación, la cooperación, comprensión y tolerancia, algo que no siempre resulta fácil.

Este proceso de aprendizaje cooperativo nos ha permitido entender y revisar determinados conceptos relacionados con la docencia, a través de la discusión y resolución de problemas mediante una verdadera interrelación.

6. ¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES SOBRE SU PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA?

El proyecto de investigación, “poner en práctica una idea”, realizado por los estudiantes en prácticas, les ha permitido conectar con los problemas e interrogantes que les interesan y planificar una actividad contrastada, que circunscribe su acción a un campo definido. Los estudiantes, artífices del proyecto, se pronuncian de esta manera, respecto a su preparación previa:

“Creo que este tipo de introducción a la lectura de un libro sobre investigación en el aula, sobre el que tenemos que hacer un trabajo práctico, nos permite abordarlo de una manera distinta, ya que nos predispone ante lo que vamos a trabajar. El hecho de que se nos acerque a los contenidos de un libro antes de su lectura puede tener tanto aspectos positivos como negativos. Como aspectos negativos podemos señalar que no conocemos de qué se está hablando, por lo que son necesarias más explicaciones por parte de quien expone. Como aspecto positivo podemos resaltar que ayuda a encontrar de una manera más rápida los aspectos principales sobre los que debemos profundizar”

“Antes de realizar cualquier investigación, experimentación o análisis, es fundamental cultivarnos, informarnos, buscar informaciones, ayudas, apoyos si son necesarios. No podemos partir de lo que yo creía. Para cualquier trabajo hay que empezar con una base teórica para poder trabajar lo que queremos. Con lo cual yo antes de leerme el libro de Hopkins (1983), sobre la investigación en el aula, guía del profesor, tenía una ligera idea de lo que era, pero no sabía apenas nada. Ha sido una gran ayuda, con mucha información muy bien clasificada y dividida por capítulos. Entendiéndose muy bien, y animándonos para comenzar a realizar investigaciones para mejorar la práctica educativa. El trabajo que teníamos que realizar, sobre el contenido de este libro me ha servido para perfeccionar la lectura, clasificar, analizar sus apartados y responder a las preguntas planteadas por la profesora, que evitan la mera copia y te hacen pensar. Ha sido una buena experiencia y fundamental para posteriormente hacer mi investigación en el aula”.

En el momento de seleccionar el tema a investigar, para evitar que los estudiantes se bloqueen se les pide que planteen 8-10 problemas o hipótesis y que con la ayuda de la profesora de la asignatura elijan el que les parezca más viable y significativo. Reconocer su autonomía y su valía para llevar a cabo su propia investigación, les proporciona seguridad, eleva su autoestima y se sienten ilusionados e interesados por llevarla a cabo.

“La primera dificultad con la que nos encontramos fue ¿qué puedo investigar?. Los textos manejados nos dicen cómo investigar, pero nos aclaran poco sobre qué problemas hay que investigar. Es verdad que no existen modelos estándares para responder a esta pregunta. Nosotras hemos aprendido a hacerlo”

“Desde mi punto de vista, la actividad grupal de estos dos días me ha parecido muy buena ya que los casos que hemos tratado son reales y con su solución podemos mejorar nuestra práctica docente futura. Además nos hemos dado cuenta de que cada uno de nosotros tiene su propia forma de hacer la investigación, de plantear los interrogantes, de secuenciar los pasos, de reflexionar y de intervenir, etc. y así nos planteamos más opciones la próxima vez que nos encontremos en situaciones similares. Por otra parte, hemos visto casos semejantes al nuestro, pero otros completamente distintos, con lo cual nos da una visión más amplia de todos aquellos problemas que surgen a diario en un aula y de sus posibles soluciones”

“Además, pese a que el trabajo de investigación ha sido costoso y largo, me parece muy interesante, porque nos puede ayudar mucho en nuestro futuro para solucionar los problemas que se nos planteen en el aula. Además, al poner en común los problemas que habíamos encontrado unas y otras también me parece interesante, puesto que así no solo nos damos cuenta de lo que ocurría en nuestra aula, sino que también hemos conocido otras problemáticas que quizá desconocíamos”

“El trabajo realizado durante prácticas, de investigación en el aula, nos ha permitido acercarnos al significado de este término y lograr entenderlo. Ha sido un trabajo muy participativo y lo he realizado con gran gusto porque te hace integrarte más en el aula, ser más observadora y poder plantear soluciones. Resulta muy gratificante poder ayudar a los niños que tienen algún problema, cosa que he podido hacer al poner en práctica la investigación en el aula”

“En este periodo de prácticas también he de decir que se mezclaron distintos sentimientos, como por ejemplo, el sentimiento de incertidumbre al no saber que me espera en el aula, inseguridad porque al principio no sabía muy bien que debía hacer con la investigación, contenta porque lo que veía en el aula es lo que quiero para mi futuro, cariño porque se coge mucho aprecio a los distintos niños y niñas y confianza, porque una vez que avancé en mis prácticas tenía la confianza de dar clase tranquilamente y sabiendo controlar a los niños o niñas que no escuchasen. Todos estos sentimientos me llevaron a una idea clave para mí: que todas las sensaciones, tanto buenas o malas que sentí en un principio, son buenas al final de la experiencia, ya que eso quiere decir que me estoy formando como una futura docente”

“El trabajo de investigación en el aula, que ha ocupado gran parte de la asignatura, me ha hecho sentir parte del colegio y del aula, ayudando a mejorar mi práctica, a analizar situaciones, a fijarme en todos los detalles. Al observar lo positivo, lo tengo guardado para mí, pero también lo he compartido con mis compañeros en las sesiones de aprendizaje cooperativo. Ante lo negativo, he buscado opciones, compartiéndolas con mi profesora, compañeros, buscando información en libros, internet... Y al final he tenido la suerte y posibilidad de ver la evolución de mi caso. Ha sido muy gratificante dedicarle tiempo a su estudio y observar los resultados positivos sobre todo en el caso de los niños, ayudándoles y haciendo un clima más agradable para todos

Los trabajos presentados y las valoraciones realizadas por los estudiantes han requerido un esfuerzo de autoanálisis personal y colaborativo, en que se plantean preguntas relativas a la identificación y actuación como persona, la relación y clima de intercambio con la profesora de aula y compañeros, las actitudes y competencias que van logrando mediante la propia práctica profesional. La respuesta abierta a estos interrogantes va configurando la personalidad del futuro docente y su acción profesional. El paradigma del pensamiento del profesor ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimiento y reflexión sobre la compleja función docente (Husen, 1988; Clark y Peterson, 1990; Villar Ángulo, 1995; Marcelo, 2009, etc.), trabajos que evidencian una línea extensa que penetra en el estudio de las dimensiones profesionales del docente.

Asimismo, en los trabajos de los estudiantes subyace una actitud indagadora e innovadora que trasciende el concepto clásico de investigación, para configurarse en una síntesis integrada de nuevas formas de pensamiento y acción. En nuestro caso, se concreta en el “conocimiento práctico” que todos vamos construyendo de forma colaborativa con los estudiantes de magisterio y desde el que se van generando las bases de su desarrollo profesional diferenciado. Un ejemplo fehaciente de sus valiosos tanteos de investigación, es el caso que presentamos, uno más de entre los múltiples que hemos ido recogiendo, desde sus prácticas en las aulas.

7. PONER EN PRÁCTICA UNA IDEA: ESTUDIO DE UN CASO

Como hemos señalado anteriormente, durante el periodo de prácticas, los estudiantes deben elegir un tópico de investigación en torno al cual ir construyendo su propuesta de intervención. Recogemos una de las interesantes aportaciones:

Nunca me había parado a pensar en cómo contaba cuentos. Este tema me parecía tan fácil e insignificante que ni siquiera me había planteado el investigar mi actuación en torno al mismo.

La primera semana de Prácticas la profesora me pidió que fuese yo la que narrase un cuento, siguiendo la costumbre de hacerlo todos los miércoles por la tarde, después de la sesión de psicomotricidad. La verdad es que no le di mucha importancia a esta actividad, ya que simplemente se trataba de contar un cuento y ya lo había hecho otras veces, aunque no con este grupo de niños.

Escogí un cuento que tuviera relación con el tema de la unidad didáctica "Mi cuerpo" y el miércoles siguiente, como estaba previsto, me dispuse a contárselo a los pequeños. Nos sentamos todos en la alfombra y comenzó la actividad.

Al mismo tiempo que narraba iba observando que poco a poco el grupo de niños de un extremo comenzó a perder interés y se pusieron a hablar bajito entre ellos. Yo hice como que no me daba cuenta y continué hasta el final. Al terminar el niño que estaba a mi lado me dijo; "Ya está", pues ¡vaya cuento!

¿Qué es lo que pasaba?, ¿Por qué no le había gustado el cuento? ¿Por qué no habían mostrado interés?. Estas fueron unas de las tantas preguntas que me surgieron.

Después de esta actividad la tarde transcurrió como cualquier otro día pero yo no dejaba de pensar en "mi fracaso", y eso que sólo se trataba de un cuento. ¿Qué pasaría cuando tuviera que explicarles algún concepto o algún aspecto relacionado con la unidad didáctica?

Al finalizar la clase le dije a la profesora lo que estaba pensando y me comentó que era normal, pues era mi primera intervención y los nervios quieras que no....pero, ¡qué nervios!, si yo estaba tranquila. Así fue cómo surgió mi primer pregunta sobre el proyecto de investigación en el aula.

"Estoy preocupada porque a la hora de algo tan simple como es la narración de un cuento observo que no acabo de llegar a los intereses del niño y la niña"

Posteriormente, le comenté a la profesora mis intenciones, mi interés por descubrir el origen del problema y decidimos que fuese yo la que narrase todos los miércoles el cuento de la semana y que ella se encargaría de observarme a mí y a los niños y niñas, al tiempo que me orientaría al final de la actividad. En la segunda ocasión llevaba una pequeña grabadora que los niños no podían ver, con el fin de recopilar una información lo más exacta posible. En esta ocasión la actividad resultó mejor, pero todavía faltaba algo, pero, ¿que era ese algo?. Gracias a la grabación y a profesora pude descubrir varias cosas:

En primer lugar mi tono de voz, debía hablar bastante más alto para poder llamar la atención de niños y niñas, enfatizar aquello que tuviera más importancia en la narración y dramatizarlo al mismo tiempo que lo contaba. En determinados momentos parecía que estuviera leyendo un artículo de periódico más que dirigirme a los pequeños. Otro aspecto importante a destacar es que quizá su desarrollo fuese demasiado largo y apenas si participaban los niños/as. Así, sabiendo más o menos el origen del problema, teniendo un punto de partida, comencé a planificar mis futuras intervenciones, tratando de motivarles, haciéndoles partícipes de la actividad.

Aprovechando que nevó, ideé una historia sobre la nieve (dejando a un lado el tema referente al cuerpo, (pues bastante se trabajaba ya con el resto de las actividades), en donde los pequeños, distribuidos por grupos, eran los protagonistas del cuento, y a medida que transcurría la historia todos intervenían, de una u otra forma, e iban expresando sus propias ideas, utilizando diversos lenguajes. También cambiamos la historia del cuento a través de preguntas del tipo: ¿qué hubiera pasado si...?

En esta ocasión, para obtener información me serví de la grabadora, de las observaciones de la profesora y de la autoevaluación. Esta vez estaba segura de que los niños habían estado motivados e interesados por la actividad propuesta, intuición que corroboré al comparar las grabaciones, la felicitación de la profesora y, sobre todo, la reacción de los pequeños que me llenaron de satisfacción al preguntarme ¿cuándo nos vas a contar otro cuento tan bonito?.

La reflexión sobre mi pensamiento y acción me ha permitido aplicar estas estrategias en otras actividades y en la narración de otros cuentos, en donde además de la palabra me he apoyado en una especie de viñetas mediante imágenes. A pesar de no estar muy segura de haber estado haciendo investigación en el aula, puedo decir que he mejorado mi práctica docente y he podido clarificar, gracias a este modesto "proyecto de investigación" que existen muchos factores que influyen en algo tan sencillo como puede parecer la narración de un cuento.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del discurso hemos insistido, en reiteradas ocasiones, ejemplificadas en casos como el anterior, que el conocimiento práctico es una síntesis superadora de la teoría y la práctica de la enseñanza, que nos planteamos como un reto, como punto de partida para propiciar la profesionalización de nuestros estudiantes. Indudablemente, avanzar en la teoría es asentar la práctica, pero "vivir y reflexionar sobre la práctica" resulta imprescindible tanto para validar la teoría como para impregnarla de nuestro propio significado, meta que debería presidir la formación en las titulaciones de grado de educación, en general, y las prácticas de enseñanza, en particular, que ocupan un lugar y peso relevante en las mismas.

Somos conscientes de que la universidad, en el momento actual, es un foco de dinámicas que se entrecruzan y están provocando lo que algunos no dudan en describir como una auténtica "revolución" en la Educación Superior. De hecho, están llegando aires de cambio a la universidad, y sobre todo, de presión a favor de la calidad que llevan a los equipos docentes a revisar sus enfoques y estrategias de actuación.

La suerte está echada y, de una forma u otra, las universidades y sus profesores nos veremos obligados a salir del inmovilismo institucional en el que se había enquistado la docencia. Como profesores universitarios, se nos pide implicarnos en el logro de la calidad, ajustando sus estándares a la particular situación en que cada uno ejerce su trabajo. Ello supone, hacer bien lo que se está haciendo mal, hacer mejor lo que se está haciendo bien, y hacer cosas que no se están haciendo y hacerlas bien.

En estos momentos de cambio, si queremos que el principio de calidad presida la vida universitaria, se hace necesario que la universidad, en general, y los profesores, como responsables directamente implicados en la docencia, incorporen las recomendaciones, presentes en diversos documentos de uso cotidiano a la formación de sus estudiantes, diseñando e implementado

acciones innovadoras que apliquen nuevos enfoques metodológicos, guíen al estudiante a lo largo de la carrera y le preparen eficientemente para la realización de prácticum. Esta es la filosofía que durante años ha presidido nuestra propuesta de las prácticas escolares y que sería bueno que se materializara en los nuevos grados.

Paralelamente, como profesoras vinculadas al Área de Didáctica, defendemos que uno de los elementos claves para el logro de una buena enseñanza universitaria es el cambio de metodología docente, mediante la utilización de técnicas y estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Nuestro compromiso con esta propuesta se materializa en el uso y mejora del portfolios. La aplicación de esta herramienta ha permitido promover en los estudiantes sus propias señas de identidad y ha logrado estimular su capacidad de reflexión y acción.

En síntesis, se ha presentado una propuesta didáctica que puede ayudar a promover el cambio, de forma adecuada, eficaz y eficiente, bajo el prisma de nuevos modelos de docencia universitaria y prácticas escolares. Si convenimos que la función docente debe favorecer el desarrollo cognitivo del estudiante, facilitar experiencias, suscitar problemas, dotarle de capacidad para el aprendizaje complejo, desarrollar su capacidad reflexiva y su pensamiento crítico, es decir prepararle para la vida personal y profesional, cualquier momento y estrategia de la intervención del profesor debería definirse en base a tales virtualidades, e impulsarse mediante la implementación de nuevas metodologías que demanda la formación de profesores y profesoras del siglo XXI.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bará, J. y Domingo, J. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Taller de Formación en la Universidad de Valladolid. Documento policopiado.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. pp. 444-531. Madrid: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D. (1987). *La investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Husen, T. (1988). Paradigmas de la Investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. pp. 46-59. Madrid: Narcea.
- Johnson, D. y Johnson, r. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidos
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López Noguero, F. (2006). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, pp. 31-55. Madrid: Ministerio de Educación.

- Marcelo García, C. (2009). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Marín García, S. y Blázquez Entonado, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.)(2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB
- Rué Domingo, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Rué, J. et al. (2005). *El aprendizaje cooperativo*. <http://www.inteligencia-emocional.org>. (27.11.05).
- Santos Guerra (2000: 25). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tobin, B. (1994). *Literacy portfolios: reflecting on life's journey or learning: exploration and personal interpretations*. New York: B. Tobin.
- Troyano, Y. y García A.J. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia?. Hacia un nuevo perfil docente. *Revista de enseñanza universitaria*. nº 28, pp. 77-83.
- Villar Ángulo, L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
