



TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

**2014
Nº 23**



**El nuevo estudiante
en el *Espacio*
Europeo de
Educación
*Superior***

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno

SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

Aranda Redruello, Rosalía (Universidad Autónoma de Madrid)
Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Camina Duránte, Asunción (Universidad Autónoma de Madrid)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Nieto Díez, Jesús (Universidad de Valladolid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Vitón de Antonio, María Jesús (Universidad Autónoma de Madrid)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

De La Herrán Gascón, Agustín (UAM)
García Garrido, José Luis (UNED)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito UAM)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacariere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (UCM)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna)
Valle López, Javier (UAM)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
tendenciaspedagogicas@uam.es
<http://www.tendenciaspedagogicas.com>

ISSN: 1989-8614

Desarrollo técnico y maquetación: CBT España

ÍNDICE

Presentación de la Revista N° 23	5
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: El nuevo estudiante en el EEES	7
<i>Agustín de la Herrán Gascón</i>	
Evaluación de competencias en los entornos de practicum de los estudios de magisterio mediante el uso de blogs	9
<i>Elena Cano, María Cinta Portillo y Ignasi Puigdemívol</i>	
¿Cómo será mi profesión de maestro?	29
<i>Carlos Rosales López</i>	
Aplicación del aprendizaje basado en problemas en la asignatura contabilidad financiera superior: ventajas y desventajas	45
<i>Javier Corral-Lage y Izaskun Ipiñazar-Petralanda</i>	
Análisis de los contenidos aprendidos en la titulación de pedagogía: la perspectiva del alumnado	61
<i>Ana Torres Soto, Francisco J. Hernández Valverde y Nicolás Martínez Valcárcel</i>	
La utilización del portafolio discente interdisciplinar como metodología en la evaluación de la asignatura de meteorología, climatología y contaminación atmosférica de grado en ciencias ambientales	77
<i>Alice L. Petre, Guadalupe Ramos Caicedo, José Antonio Perdigón Melón, William Cabos Narváez, Juan Javier García-Abad Alonso, Jesús Guardiola Soler y José Benito Carbajo Elena</i>	
La relación pedagógica en la universidad y el aprendizaje acompañado	97
<i>Franciele Corti, Marina del Amor, Sandra Armiño, Lorena Deu y Helena Gómez</i>	
Los rincones de trabajo como estrategia en la formación de maestros para la enseñanza de ciencias y su didáctica	109
<i>Fuencisla Vicente Rodado, M^a Antonia López Luengo y Cristina Vallés Rapp</i>	
IKD GAZTE: Autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa	127
<i>Borja Luque Martínez, MiKel Subiza Pérez, Goiatz Irazabal Rodríguez, Maddi Suarez Korta y Oihane Calderón Callejas</i>	
A transdisciplinariedade como meio potenciador de reconhecimento de sentido(s): uma experiência formativa profissionalizante com futuros professores de 1º e de 2º ciclo do ensino básico	143
<i>Isabel Cláudia Nogueira y Daniela Gonçalves</i>	
Evaluar para optimizar el uso de la plataforma moodle (studium) en el departamento de didáctica, organización y métodos de investigación	155
<i>Ana Iglesias Rodríguez, Susana Olmos Migueláñez, Eva M^a Torrecilla Sánchez y Juan José Mena Marcos</i>	
La diversidad en la enseñanza universitaria. Un reto por la creación visual desde la invidencia	171
<i>Noemí Peña Sánchez</i>	
Usos académicos y sociales de las tecnologías digitales del estudiante universitario de primer año	191
<i>Eliana E. Gallardo Echenique, Luis Marqués Molías y Mark Bullen</i>	

Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES	205
<i>Anna Forés Miravalles, Joan-Anton Sánchez i Valero y Juana María Sancho Gil</i>	
La incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de una estructura curricular modular. la experiencia del grado de educación social en la UPV-EHU	215
<i>Maite Arandía Loroño, Esther Cruz Iglesias, Israel Alonso Sáez y Beatriz Fernández López</i>	
Formación de profesores reflexivos en centros escolares de el salvador. El cambio de roles en la escuela y su incidencia transformadora en el contexto	237
<i>Mercedes Blanchard Giménez, Dolores Muzás Rubio y Mónica Jiménez Seco</i>	
A leitura e a educação intercultural: exigência de novas práticas educativas	257
<i>Joana Cavalcanti</i>	
La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad	271
<i>Rosalía Aranda Redruello, Adela A. Rodríguez Quesada, Carmen Andrés Viloría, Eva Acedo Rueda, Silvia Arias Careaga, Francisco Mendoza Vela, José Luis Aguilera García y Rosa Marchena</i>	
Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba de pisa 2009. (Análisis del constructo "leer por placer")	301
<i>David Castro Porcayo</i>	
EXPERIENCIA EDUCATIVA El nuevo estudiante de arquitectura en el espacio europeo de educación y la autogestión de la evaluación en el dibujo	319
<i>Alberto Bravo de Laguna Socorro y Ángel Melián García</i>	

NUMERO 23: EL NUEVO ESTUDIANTE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El número 23 de nuestra revista Tendencias Pedagógicas se ha dedicado en su parte monográfica, al estudiante de Educación Superior en el Espacio Europeo, que nos afecta a todos los profesores vinculados a las Instituciones de Educación Superior de todos los países de Europa y América, que han iniciado también la reforma de sus planes de estudio, desde la óptica europea.

El estudiante ha adquirido un papel protagonista, siendo hacedor de su propio aprendizaje y constructor de su desarrollo académico, acompañado por un docente que tiene que redescubrir el conocimiento para acercarlo al estudiante de una forma nueva.

El tema ha tenido una gran aceptación, recibiendo un número muy elevado de artículos, de los cuales han sido seleccionados los que presentamos, al abordar los diferentes aspectos que se relacionan con los estudios universitarios:

Con respecto al practicum de Magisterio, uno de los escenarios más adecuados para la evaluación de competencias, Elena Cano, M^a Cinta Portillo e Ignasi Puigdemívol, nos plantean la evaluación de competencias a través del practicum, mediante el uso de blogs y Carlos Rosales, investiga la imagen que los futuros maestros tienen de su profesión. En cuanto a las prácticas de Master de Profesorado, Isabel Cláudia Nogueira y Daniela Gonçalves, nos presentan una experiencia portuguesa (en esta lengua) llevada a cabo con estudiantes portugueses para trabajar la transdisciplinaridad, integrando saberes de distintos ámbitos disciplinares.

En relación con las metodologías, que el EEES ha introducido en la enseñanza, Javier Corral-Lage e Izaskun Ipiñazar-Petralanda, aplican el aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Contabilidad Financiera Superior y el grupo de Alice L. Petre, utilizan el portafolio para la evaluación de la asignatura de Meteorología, Climatología y Contaminación Atmosférica de grado en Ciencias Ambientales. También el acercamiento de los estudiantes a la investigación se refleja en el artículo presentado por el grupo de Franciele Corti, donde a través de una profesora y sus alumnas, se explica la metodología utilizada en la asignatura y los relatos narrativos de la misma. Del mismo modo, los rincones de trabajo aparecen como estrategia de formación de maestros en el artículo de Fuencisla Vicente, Antonia López y Cristina Vallés o el proyecto IKD GAZTE, presentado por el grupo de Borja Luque, donde los estudiantes fueron capaces de autogestionar un módulo para el aprendizaje de competencias relacionadas con la iniciativa. Anna Forés, Joan-Anton Sánchez y Juana María Sancho, afrontan las resistencias de los estudiantes y el profesorado ante los desafíos que supone trabajar con metodologías coherentes con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Ana Torres, Francisco Hernández y Nicolás Martínez, analizan los contenidos aprendidos en la Titulación de Pedagogía.

En el aspecto de los usos de las Tecnologías, Eliana Gallardo, Luis Marqués y Mark Bullen, relatan en su artículo cómo usan los estudiantes de primer año, con fines académicos y sociales las tecnologías digitales

En el tema de la evaluación, Ana Iglesias, Susana Olmos, Eva M^a Torrecilla y Juan José Mena han desarrollado un proyecto de innovación donde se busca optimizar la plataforma Moodle para el uso de las interacciones entre los profesores y los estudiantes.

Dentro de la inclusión educativa en la universidad, Noemí Peña presenta la experiencia llevada a cabo con una estudiante invidente en el aula de Educación Artística.

Maite Arandía, Esther Cruz, Israel Alonso y Beatriz Fernández, exponen la experiencia llevada a cabo en el Grado de Educación Social, donde los estudiantes tienen voz en el desarrollo de la estructura modular de ese grado.

En el apartado de miscelánea contamos con cuatro contribuciones:

Mercedes Blanchard, Dolores Muzás y Mónica Jiménez, presentan la formación llevada a cabo con profesores de El Salvador con la metodología de Investigación-Acción.

Joana Cavalcanti (su artículo se presenta en su lengua original en portugués y en inglés) hace un estudio del papel de la lectura, en cuanto al impacto en el sistema de la construcción de la visión del mundo.

El equipo coordinado por Rosalía Aranda se plantea la formación del profesorado universitario para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con diversidad funcional.

El último artículo de esta sección es de David Castro y analiza las motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos.

La experiencia educativa de este número, relacionada con la temática del monográfico, nos llega de Las Palmas de Gran Canaria, de la mano de Alberto Bravo y Ángel Melián, con la autogestión de la evaluación en el dibujo de los estudiantes de Arquitectura.

Agradecemos muy sinceramente el elevado número de aportaciones y seguimos invitando a la comunicación y publicación del conocimiento en nuestra revista, que este año cumplirá los 20 años de existencia en el mundo de la Educación Superior.

Rosa M^a Esteban Moreno
Directora de la revista Tendencias Pedagógicas

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

La revista “Tendencias Pedagógicas” aceptó el reto de proponer a la comunidad científica un número monográfico dedicado al nuevo estudiante en el Espacio Europeo de Educación Superior. El resultado es lo que el lector tiene ante sí, que podría caracterizarse por su variedad de enfoques, problemas de investigación, ángulos de tratamiento e incluso de filiación científica de los autores. No nos ha sorprendido. Todo ello nos informa de un hecho: el avance en complejidad y en conciencia del conocimiento pedagógico, en esta ocasión sobre el estudiante universitario y todo lo que con él se relaciona.

La Pedagogía es la ciencia cuyo objeto de estudio es la educación y la enseñanza. En buena lógica debería ser, pues, una ciencia de referencia para todo docente e investigador de la didáctica de cualquier nivel educativo, desde la Educación Infantil a la Universitaria y sin solución de continuidad. La universidad de nuestro entorno –que, aunque se diga lo contrario, nunca ha sido sede de la ‘educación superior’- ha sido agujoneada desde hace unos pocos años por el proceso de Bolonia. Esta punción ha espabilado una parte de ella –la didáctica universitaria- que tenía relegada, abandonada. Y finalmente, de mano de algunos investigadores que la han reconocido como un campo apasionante, se ha levantado. Pero una cosa es levantarse y otras mantener el equilibrio, caminar o saber a dónde se está yendo y a dónde se puede ir.

Levantarse y empezar a caminar para estirar los músculos y la personalidad de lo que antes era rígido y rancio es un acto de responsabilidad. El sentido del camino sólo lo da la conciencia; en nuestro contexto, sobre la enseñanza, el aprendizaje formativo y la formación. Al estar en la universidad, esta apertura debería ser natural y estar saturada por la duda y el anhelo de conocimiento. Pero, en general, ¿ocurre así? Todavía no. Y las circunstancias no acompañan. Debemos recordar que, salvo excepciones, el profesor universitario nunca tuvo formación inicial de carácter pedagógico aplicado. Paradójicamente, este disparate social casi sólo ocurre en esta profesión. Como consecuencia de esta formación inexistente o diluida el docente de la universidad se puede fijar en el alumno, en la institución, en las condiciones de trabajo, en la metodología didáctica, en los recursos didácticos, etc. Pero poco en sí mismo.

Pero en los mejores casos, deja de andar por andar hacia adelante y aplica aquella responsabilidad a su interior, y al interiorizarse, busca esa formación profesional, adquirida por tanteo y ensayo, y quizá se cultive, lea, colabore, indague, intercambie experiencias, investigue sobre la enseñanza, etc. Por eso en la universidad que conocemos hay dos grandes clases de

profesores: unos más conscientes -los inquietos y renovadores- y otros más egocéntricos -los apoltronados y rancios-.

También cuando éramos estudiantes universitarios podíamos distinguir entre varias clases de profesores. Por un lado estaba la mayoría, cuya instrucción era un automatismo. Había otros, más profesionales, que desarrollaban su enseñanza como una forma de hacer. Y en tercer lugar estaban aquellos cuya didáctica era sobre todo “una forma de darse” (Félix E. González Jiménez). Con más frecuencia los del tercer grupo, que eran muy pocos, lograban que sus estudiantes aprendieran a preguntarse (María Zambrano) mientras se formaban. Cuando éramos estudiantes universitarios, hace unos treinta años, pocos profesores no pedagogos investigaban sobre la enseñanza universitaria, el aprendizaje formativo, la formación del profesorado universitario o el alumno universitario. Los estudiantes no lo sabíamos, y apenas lo valorábamos por ignorancia, por falta de conciencia. En aquellos años, nosotros éramos los ‘nuevos estudiantes’ de la nueva universidad. Hoy algunos de esos son los ‘nuevos profesores del Espacio Europeo de Educación Superior’, y una cohorte de jóvenes con un presente y un futuro más difíciles, ha ocupado ese lugar. Ellos son, a la postre, el referente y el motivo de este número de “Tendencias Pedagógicas”.

En la universidad, como en cualquier árbol, sólo hay cambio: movimiento, nacimiento y muerte. Mientras haya universidad, siempre habrá nuevos estudiantes y nuevos profesores e investigadores, coexistiendo con los viejos. La fotografía de hoy no debe confundirse solamente con un estadio o con una fase de desarrollo, porque no es una fotografía. Es un fotograma de un film con un sentido, en un contexto social y educativamente desorientado, que debe servir para evaluar y preguntarnos qué estamos haciendo y qué estamos construyendo quienes formamos parte de la institución del conocimiento en una sociedad cada vez más inmadura y de pensamiento más débil.

Hoy más que nunca –como siempre se dice- es preciso ser conscientes de que los estudiantes son tejido potencial de la sociedad de mañana. Exigirse y dar lo máximo en cuanto a formación, desde la mayor responsabilidad y conocimiento, y pedir lo máximo al nuevo estudiante: éste es, quizá, uno de los versos del sistema de ecuaciones de la universidad de pasado mañana. Pero no hay cambio exterior sin cambio interior en la docencia. La investigación sobre el nuevo estudiante en el EEES aborda, al menos, parte de lo exterior de lo interior. Es mucho y a la vez muy poco lo que se ha hecho, sobre todo teniendo en cuenta que en el proceso de Bolonia el estudiante universitario no ha sido precisamente uno de los tópicos recurrentes. Desde todo ello hay que continuar avanzando, no tanto desde el sinsentido del ‘haciendo camino al andar’ machadiano, sino utilizando la conciencia como brújula para contribuir a la evolución humana desde la del conocimiento.

Agustín de la Herrán Gascón

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ENTORNOS DE *PRACTICUM* DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO MEDIANTE EL USO DE BLOGS

Elena Cano

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Maria Cinta Portillo

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Ignasi Puigdemívol

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Las nuevas titulaciones universitarias del EEES están diseñadas por competencias. El mejor escenario para evaluarlas lo constituyen las prácticas, cuando el alumnado responde a situaciones reales. Esta investigación analiza el uso de los blogs para la evaluación de las competencias en un entorno web 2.0. Para ello se han seguido cinco profesores y profesoras y 69 estudiantes de Formación del Profesorado que han utilizado dicho entorno 2.0 durante sus prácticas. Los logros y las dificultades del proceso se someten a discusión.

PALABRAS CLAVE

Competencias, blogs, período de prácticas, evaluación formativa, formación del profesorado.

ABSTRACT

The new university degrees from EEES are designed for competences. The best environment to evaluate them is on the practices, when students respond to real situations. This research examines the use of blogs for skills assessment in a web 2.0 environment. With this intention has been followed five teachers and 69 teacher training students who have used this 2.0 environment for their practices. The achievements and challenges of the process are discussed.

KEYWORDS

Competences, blogs, practical training period, formative evaluation, teacher education

INTRODUCCIÓN

Este artículo emana de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Barcelona¹ con un doble objetivo. En primer lugar promover el desarrollo de competencias en el alumnado que está cursando las prácticas de los estudios de Formación del Profesorado, a través de la elaboración de un blog en un entorno 2.0. En segundo lugar, optimizar la evaluación que el profesorado hace de dichas competencias, proporcionándole una aplicación autogestionable en dicho entorno.

Los y las estudiantes de formación del profesorado realizan sus prácticas externas durante un semestre en diversos contextos escolares, enfrentándose a situaciones de enseñanza y aprendizaje que aportan evidencias, tanto para la evaluación formativa como para la final o acreditativa del período de prácticas. Considerando la importancia de la evaluación formativa como elemento regulador del proceso de aprendizaje, el proyecto que presentamos se propone apoyar la evaluación formativa a través de las reflexiones que van elaborando los y las estudiantes a lo largo del semestre. Se introduce el uso del blog como instrumento de reflexión para el análisis e interpretación de la realidad escolar, la observación y la autorregulación del proceso formativo de cada estudiante. Y, por encima de todo, se procura que los y las estudiantes sean conscientes de las competencias que adquieren: por una parte se les informa inicialmente de las competencias a adquirir durante las prácticas y, por otra, durante dicho período se les proporciona un feed-back continuado sobre su progresión.

Con esta finalidad, cada estudiante elaboró un blog en el que debía redactar una entrada (*post*) semanal comentando su experiencia en la escuela y sistematizando los aprendizajes realizados, vinculándolo a las competencias previamente descritas. Con esta intención se le pidió que etiquetara cada *post* o entrada del blog con las competencias que, a su entender, ponía de manifiesto su texto. El profesorado, por su parte, ofrecía un feed-back periódico utilizando un aplicativo web diseñado *ad hoc* en la misma plataforma. El aplicativo proporcionaba al profesorado un desplegable en el margen izquierdo del blog a evaluar, en el que aparecían las 8 competencias elegidas por el proyecto. En él podía validar las competencias que había etiquetado el alumno, marcando, como si se tratara de una lista de control, aquellas que podía identificar en el texto (ver fig. 4).

Nuestro estudio giraba, pues, en torno a cuatro ejes principales que pasamos a describir brevemente: competencias, blogs, evaluación formativa y prácticas.

Competencias

El interés por el desarrollo de las competencias en los períodos de formación en prácticas es compartido por muchos autores, sobre todo porque

¹ La evaluación de las competencias transversales de los estudiantes de los títulos de maestro de la UB mediante un entorno basado en la web 2.0. (Proyecto REDICE A0801-03)

en este contexto de "negociación con el mundo", para usar la gráfica expresión de Biggs, citado por Stes, Gijbels & Van Petegem (2007: 256), es donde mejor se ponen de manifiesto las competencias del o de la estudiante. Desgraciadamente también es donde resulta más complejo evaluarlas, como señalan recientes estudios realizados en los contextos educativos francés (Lapostolle & Chevaillier, 2008) y británico (Fisher & Webb, 2006).

En esta investigación empezamos por conceptualizar las competencias como la capacidad de movilizar todo tipo de recursos (cognitivos y sociales, entre otros), para tomar decisiones y resolver situaciones complejas de forma eficiente en cada contexto. Es decir, consideramos que ser competente implica seleccionar y combinar de manera pertinente los conocimientos disponibles para dar respuesta a una situación. Fue con base en esta definición, procedimos a analizar las competencias, tanto las específicas como, sobre todo, las transversales, en los estudios de Formación del Profesorado. Las competencias transversales o genéricas se refieren a capacidades necesarias para el trabajo y la vida como ciudadano o ciudadana y se vinculan al *saber ser* y al *saber estar*. Son importantes con independencia de los estudios que se cursen. Por su parte, las competencias específicas se refieren al *saber* y al *saber hacer* relacionados con el rol profesional y, por tanto, dan identidad y consistencia profesional a cada perfil formativo. En ambos casos es necesario definirlas, priorizarlas y secuenciar los dominios o grados de progresión mediante los que se alcanzan. Las competencias transversales, que son las que queríamos enfatizar en nuestra propuesta, pueden ser interpersonales (si permiten mantener una buena relación con los demás), instrumentales (si se convierten en herramientas para el aprendizaje y la formación) o sistémicas (si tienen que ver con la capacidad de gestionar global y holísticamente un proceso). Se trata de unas competencias genéricas pero especialmente relevantes en los estudios de Formación del profesorado.

Con base en todo ello procedimos a determinar las competencias más relevantes de las que se desarrollan en los entornos de *practicum* (Perrenoud, 2004; Geli y Pèlach, 2008; Calbó, 2009) y las afirmaciones vinculadas a cada una de ellas, con el objetivo de poderlas evaluar, tal como se puede apreciar en la figura 1:

<p>1. Planificar, desarrollar y evaluar para transformar (con fundamentación teórica y práctica) las situaciones de enseñanza-aprendizaje en un aula</p> <p>1.1. ¿Fundamenta objetivos y/o acciones (con bases teóricas, análisis de situación en el aula,...)?</p> <p>1.2. ¿Se informa (busca, identifica, analiza, valora e integra datos para el proceso de enseñanza-aprendizaje)?</p> <p>1.3. ¿Planifica las tareas que piensa llevar a cabo para ayudar a lograr los aprendizajes?</p> <p>1.4. ¿Desarrolla trabajos planificados, aplicando flexibilidad adaptándolos si es necesario?</p> <p>1.5. ¿Evalúa (recoge información de la progresión del alumnado, la valora y/o emite criterios de mejora)?</p> <p>2. Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias)</p> <p>2.1. ¿Asume activamente tareas docentes (corregir, llevar un pequeño grupo, ayudar individualmente a un alumno, etc.), Si puede, de forma coordinada con el profesorado del centro?</p> <p>2.2. ¿Asume activamente tareas paradocentes (vigilar patio, abrochar batas, lavar manos, llamadas diversas, redactar anuncio, etc.)?</p> <p>2.3. ¿Se interesa por coordinarse (aprender y conocer) con otros grupos y profesores, empezando por el de la clase paralela?</p> <p>2.4. ¿Se adapta y/o propone alternativas fundamentadas a planes y acciones que se han preestablecido en materias, curso, ciclo?</p> <p>2.5. ¿Atiende a las ideas de compañeros,-as de su curso sobre los temas en los que trabajan?</p> <p>3. Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para atender la diversidad. Implicar al alumnado en el propio aprendizaje</p> <p>3.1. ¿Muestra expectativas hacia todos los y las alumnos,-as?</p> <p>3.2. ¿Favorece la participación en el aula de todos los y las alumnos,-as, adaptándose a sus peculiaridades?</p> <p>3.3. ¿Motiva el aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias individuales?</p> <p>3.4. ¿Implica al alumnado a ser activo en su aprendizaje y lo incita a autorregularse?</p> <p>3.5. ¿Aprovecha la diversidad (cultural, de capacidades específicas,...) para generar aprendizaje interactivo o colaborativo, haciendo patente que la valora?</p> <p>4. Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo</p> <p>4.1. ¿Colabora y muestra empatía con los miembros de los diversos estamentos del centro?</p> <p>4.2. ¿Hace propuestas o reflexiones para acciones de centro, desde el lugar que ocupa?</p> <p>4.2. ¿Interviene en seminarios, grupos de trabajo, comisiones,... del centro?</p> <p>4.3. ¿Participa en actividades de gestión del centro (aportando ideas, iniciativas, ...)?</p> <p>4.5. ¿Se interesa por el proyecto educativo y curricular del centro, y sus actos sociales?</p> <p>5. Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para incorporar a la familia. Implicar a los núcleos familiares en el proceso de aprendizaje</p> <p>5.1. ¿Se refiere a la familia de los alumnos, explicando aspectos adecuados de su vida?</p> <p>5.2. ¿Evita el uso de informaciones sensibles de las familias, no relevantes para el aprendizaje?</p> <p>5.3. ¿Detecta la importancia de la comunicación con las familias y hace aportaciones sobre las vías que la propician?</p> <p>5.4. ¿Manifiesta ideas ajustadas sobre la colaboración de las familias en el aprendizaje?</p> <p>5.5. ¿Explicita expectativas altas hacia el conjunto de las familias de los estudiantes?</p> <p>6. Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas educativas del entorno</p> <p>6.1. ¿Muestra conocimiento de los servicios educativos de apoyo y de su papel en el centro?</p> <p>6.2. ¿Reflexiona sobre el contexto social del centro y su influencia en el aprendizaje y la convivencia?</p> <p>6.3. ¿Percibe potencialidades en la realidad social de las inmediaciones del centro?</p> <p>6.4. ¿Emprende iniciativas basadas en el entorno favorecedoras del aprendizaje?</p> <p>6.5. ¿Se interesa por las actividades extraescolares de los alumnos?</p> <p>7. Gestionar la propia formación continua a partir de necesidades propias y de centro</p> <p>7.1. ¿Considera fuentes que le ayuden a prepararse? (Libros, artículos, internet, cursos, CRP, seminario del practicum ...)?</p> <p>7.2. ¿Relaciona la experiencia en el practicum con experiencias y conocimientos previos, especialmente los alcanzados en los estudios universitarios?</p> <p>7.3. ¿Es consciente de la mejora de formación que adquiere a través de la práctica?</p> <p>7.4. ¿Es autocrítico con las acciones que va realizando?</p> <p>7.5. ¿Aborda problemas éticos (dando respuestas o planteando dudas y/o inquietudes)?</p> <p>8. Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC</p> <p>8.1. ¿Usa un lenguaje claro y conciso?</p> <p>8.2. ¿Escribe bien (ortográfica y sintácticamente)?</p> <p>8.3. ¿Empieza la terminología específica de una forma adecuada?</p> <p>8.4. ¿Muestra habilidades comunicativas en la escuela, adaptándose a las personas, finalidades y contextos de comunicación?</p> <p>8.5. ¿Usa las nuevas TIC en actividades de enseñanza y de aprendizaje?</p>
--

Figura 1: Competencias adecuadas para el entorno de practicum.

Blogs

Con relación a los blogs, Bartolomé (2008) ha insistido en la importancia del conocimiento compartido a partir del web 2.0. Más allá de la relevancia del blog para el desarrollo de la competencia digital, nuestro proyecto lo toma como punto de partida para la reflexión sobre la práctica y para generar conocimiento desde la acción. Estos usos de la tecnología han sido ampliamente tratados por Farmer, Yue & Brooks (2008) y por Ladyshevsky and Gardner (2008), entre otros. En su estudio, Fisher & Webb (2006: 345-346) señalan "Los profesores en formación no sólo aprenden sobre la tecnología y cómo puede ser utilizada en su propia enseñanza, sino que la deben experimentar como aprendices, experimentando las formas en que dicho sistema puede maximizar su accesibilidad"². En este sentido entendemos los blogs y la plataforma 2.0 como artefactos capaces de potenciar la reflexión de cada estudiante sobre las competencias que adquiere en el contexto de sus prácticas.

Ser competente implica no sólo actuar, en el sentido de aplicación mecánica de unos esquemas o patrones, sino que supone tener criterio, saber porqué se hacen las cosas, cuándo es mejor aplicar un tipo de procedimientos y cuándo es mejor usar otros en función del contexto. Una de las hipótesis de nuestro trabajo era justamente que los blogs potencian el componente reflexivo que permite la autorregulación, en el sentido de Boekaerts et al. (2000), como una reflexión complementaria a la que se establece oralmente en los seminarios presenciales que se celebran semanalmente con los estudiantes del *practicum*.

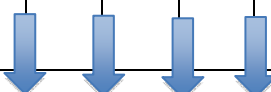
Evaluación formativa

Respecto a la evaluación formativa, entendemos con Boud (1991) que es necesario arbitrar algún mecanismo para que el alumnado tome conciencia de sus puntos fuertes y débiles a lo largo del período de prácticas, para potenciar los primeros y corregir los segundos. Por ello una parte importante de la evaluación formativa se desarrolla a través de la regulación externa (feedback) realizada por el profesorado sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta regulación se establecía a través de comentarios periódicos del profesorado a las aportaciones del alumnado en sus blogs. Otra forma de establecer esta evaluación la constituían los comentarios presenciales realizados, individualmente o en grupo, en los seminarios semanales o a través de la comunicación personal profesorado-alumnado por correo electrónico.

Complementaba esta regulación formativa, la autorregulación metacognitiva, funcional y dinámica del propio alumnado (Allal, 1993; 2000) a través de su escritura reflexiva periódica en el blog y de la elección de las competencias (de entre las ocho contempladas por el aplicativo) que consideraba presentes en su reflexión escrita.

² La traducción al castellano es nuestra.

Semanas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	N
Competencias					
1. Planificar, desarrollar y evaluar para transformar las situaciones de e-a en el aula					
2. Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias)					
3. Concebir, promover y regular dispositivos para atender la diversidad del alumnado					
4. Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo.					
5. Concebir, promover y regular dispositivos (para incorporar a las familias)					
6. Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas del entorno)					
7. Gestionar la propia formación continua a partir de las necesidades propias y las del centro					
8. Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC					



ES MUY IMPORTANTE QUE CADA TRES SEMANAS APROX. CADA TUTOR / A HAGA UN RETORNO A SUS ALUMNOS, COMENTANDO LAS COMPETENCIAS QUE YA HAN MOSTRADO Y AQUELLAS OTRAS DE LAS QUE AÚN NO HA APARECIDO NINGUNA REFLEXIÓN

Figura 2: Esquema de retroacción entregado al profesorado durante su formación para que hiciesen una devolución periódica de las competencias puestas de manifiesto en cada post.

Prácticas

La investigación que presentamos se fundamenta en la percepción de las prácticas como el período por excelencia para lograr las competencias que habíamos elegido. Así lo muestran diferentes estudios sobre el rol de las facultades de educación y los programas de formación del profesorado (Muller, 2006; Jefferson, 2009). Otros ponen de manifiesto las dificultades para evaluar las competencias en la práctica (Thompson & Robinson, 2008). Aun así entendemos que la capacidad de aplicar los aprendizajes adquiridos es la que nos permite constatar que se ha alcanzado el nivel de aprendizaje que se espera de una formación universitaria (Biggs, 2003; Stes, Gijbels & Van Petegem 2007).

La importancia de centrar la experiencia de la investigación en el *practicum* radica en el hecho de que este escenario presenta situaciones reales -no simuladas ni ficticias- en contextos que requieren dar respuestas ajustadas. La relevancia del *practicum* en nuestro contexto ha sido sobradamente justificada por Cebrián (2000) o Zabalza (2007), entre otros.

El conjunto de los aprendizajes que el alumnado debe realizar en la asignatura *Pràcticum II*, en la que se lleva a cabo nuestra investigación, debe alcanzar un alto nivel reflexivo e interpretativo. De acuerdo con la *progresión de competencias* establecida por Biggs, se situaría entre los niveles SOLO 4 (nivel relacional) y SOLO 5 (nivel abstracto ampliado). Ambos niveles son superiores al alcanzado en la asignatura *Pràcticum I* del curso precedente, que correspondería a un nivel SOLO 3, nivel básicamente descriptivo (Brabrand & Dahl, 2009: 235-236). Parte de estos aprendizajes se presentan en una memoria que los estudiantes defienden oralmente ante una comisión de tres profesores al final del proceso. Dicha memoria contiene el análisis del contexto escolar y de la experiencia del o de la estudiante en los dos grados escolares en los que ha desarrollado sus prácticas. El trabajo desarrollado en los blogs contribuye a la elaboración paulatina de dicha memoria.

La evaluación del *practicum* es eminentemente formativa: el profesorado de la facultad evalúa la calidad de la participación y la interacción establecida por los y las estudiantes en los seminarios semanales de tres horas. También evalúa la observación que éstos realizan sobre la realidad escolar mediante el uso de diferentes instrumentos, como pautas y registros de observación con sus correspondientes criterios de análisis e interpretación. Finalmente, evalúa las presentaciones parciales que hacen los y las estudiantes, de forma oral, ante el grupo y las entregas periódicas de apartados de la memoria. Por su parte, los y las maestros-as que ejercen de tutores-as en la escuela de prácticas realizan su evaluación siguiendo una ficha que les proporciona la facultad y que comparten con el profesorado de la universidad en las visitas que estos últimos realizan a los centros de prácticas. De manera complementaria con la evaluación formativa, una parte importante de la evaluación es sumativa, basada en el resultado final: la memoria, como texto escrito, y su presentación y defensa oral. Por lo tanto, el blog constituía una evidencia voluntaria complementaria a todo este proceso de evaluación formal y el alumnado debía de ver su utilidad para implicarse en su elaboración. Por ello propusimos un sistema ágil tanto de redacción de posts semanales como de devolución a través de los comentarios realizados a los mismos.

Preguntas de investigación

Llevar parte de este proceso a la plataforma 2.0 era una tarea de bastante complejidad que nos llevó a formular numerosas preguntas que podemos resumir en estas cinco:

1. ¿Puede la tecnología 2.0 convertirse en un apoyo para la adquisición de las competencias transversales de los estudiantes de formación del profesorado en su periodo de prácticas?
2. ¿Es posible hacer conscientes a los estudiantes de su proceso de adquisición de estas competencias, todas ellas traducidas y detectadas en la práctica escolar, a través del apoyo 2.0?
3. ¿Puede el profesorado evaluar estas competencias, ayudándose de la plataforma 2.0, sin que ello sea una sobrecarga poco razonable a sus ya múltiples tareas asociadas a las prácticas? ¿Puede esta plataforma, por el contrario, facilitar o simplificar dichas tareas?

4. Este soporte informático ¿puede ser compatible con la actividad presencial y, al mismo tiempo, enriquecer la interacción entre el profesorado y el grupo de estudiantes que tutoriza?
5. ¿Qué percepción obtendrán de este apoyo el profesorado y el alumnado, teniendo en cuenta que en su mayoría no han sido familiarizados en el uso formativo de estos medios?

Con la propuesta diseñada y hechas las pruebas piloto de la plataforma pusimos en marcha el proyecto intentando dar respuesta a estos interrogantes.

METODOLOGÍA

Participantes

Los participantes en el proyecto, desarrollado durante el curso 2009-2010, han sido 69 estudiantes y 5 profesores y profesoras de *practicum* de las titulaciones de Magisterio. Se contactó con profesorado que quisiera participar en la investigación de forma voluntaria y posteriormente se presentó la experiencia a los estudiantes, pidiendo también su colaboración voluntaria.

Proceso

El proceso seguido se estructuró en las fases siguientes:

- a) Establecimiento del marco teórico, análisis de propuestas de competencias para los estudios de Formación del Profesorado y selección de las 8 competencias a trabajar en los entornos de *Practicum II*. Redacción de 5 indicadores para facilitar la identificación de cada competencia y para evaluar su grado de desarrollo.
- b) Diseño y elaboración del software para la evaluación: Se elaboró un software que permitía ver, en la parte derecha, el blog del alumno o alumna a quien se realizaba el feed-back. En la parte izquierda las 8 competencias en formato desplegable. Al ver las etiqueta/s (con el nombre de una de las 8 competencias) marcadas por el o la estudiante, el profesor o profesora desplegaba esa competencia en el lateral izquierdo. Allí podía validarlas (resaltarlas) en el caso de haber apreciado una muestra de dicha competencia en el post redactado por el o la estudiante (ver fig. 3). El sistema permitía hacerlo con agilidad y también incluir informaciones cualitativas para mejorar el feed-back con el estudiante. En otra ventana podía verse el conjunto de evaluaciones realizadas. Aparecían en color azul los indicadores cuya presencia se había constatado y en rojo los que aun no habían sido marcados. Si aparecía un globo dentro de la etiqueta azul o roja, significaba, además, que contenía un comentario escrito (ver fig. 4).
- c) Solicitud de colaboración al profesorado tutor. Sesiones de formación con el profesorado implicado respecto a los objetivos del proyecto y al funcionamiento del aplicativo.
- d) Celebración de una sesión de información y formativa con los y las estudiantes, sobre la creación y uso de los blogs.

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying a blog post. The browser's address bar shows the URL: http://161.116.23.180/cgi-bin/2008redce/2008redce.cgi?tzor=puigdelivol&comandament=zhov_annotacio_x&alumne=solgduran16935&anotacio=0. The page header includes the Universitat de Barcelona logo and the name 'Aina Soligo Duran'. The main content area shows a blog post titled 'Un dia sense xuxes' dated 'VIERNES 18 DE DICIEMBRE DE 2009'. The post text describes a solidarity task where students collected money to buy toys for children in Barcelona. The left sidebar contains a checklist of competencies with checkboxes and questions. The right sidebar shows the blog's navigation and follower information.

Figura 3: Ejemplo de post recibido y desplegable de competencias (izquierda).

Las competencias seleccionadas, y que aparecen en la parte izquierda de las figuras 3 y 4 eran: 1. ENSEÑ-APREN: Planificar, desarrollar y evaluar para transformar (con fundamentación teórica y práctica) las situaciones de enseñanza-aprendizaje en un aula; 2. COLABORACIÓN: Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias); 3. DIVERSIDAD: Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para atender la diversidad. Implicar al alumnado en el propio aprendizaje; 4. CENTRO: Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo; 5. FAMILIA: Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para incorporar a la familia; 6. ENTORNO: Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas educativas del entorno; 7. AUTOFORM.: Gestionar la propia formación continua a partir de necesidades propias y del centro; 8. TACs: Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC.

Cada competencia contenía diferentes indicadores en forma de preguntas del tipo: *¿Desarrolla tareas planificadas aplicando flexibilidad y las adapta si es necesario?* para la competencia 1; o bien: *¿Asume tareas paradocentes, como vigilancia del patio, abrochar uniformes, lavar manos...?* para la competencia 2. Los indicadores eran visibles sólo para el profesorado, que los constataba o no en los textos de los estudiantes (figura 4). Estos, por su parte, debían etiquetar cada post con la competencia o competencias que consideraban reflejadas en su escrito. Las etiquetas solo contenían la palabra

que en mayúsculas inicia la descripción de cada competencia, descripción conocida por los estudiantes.

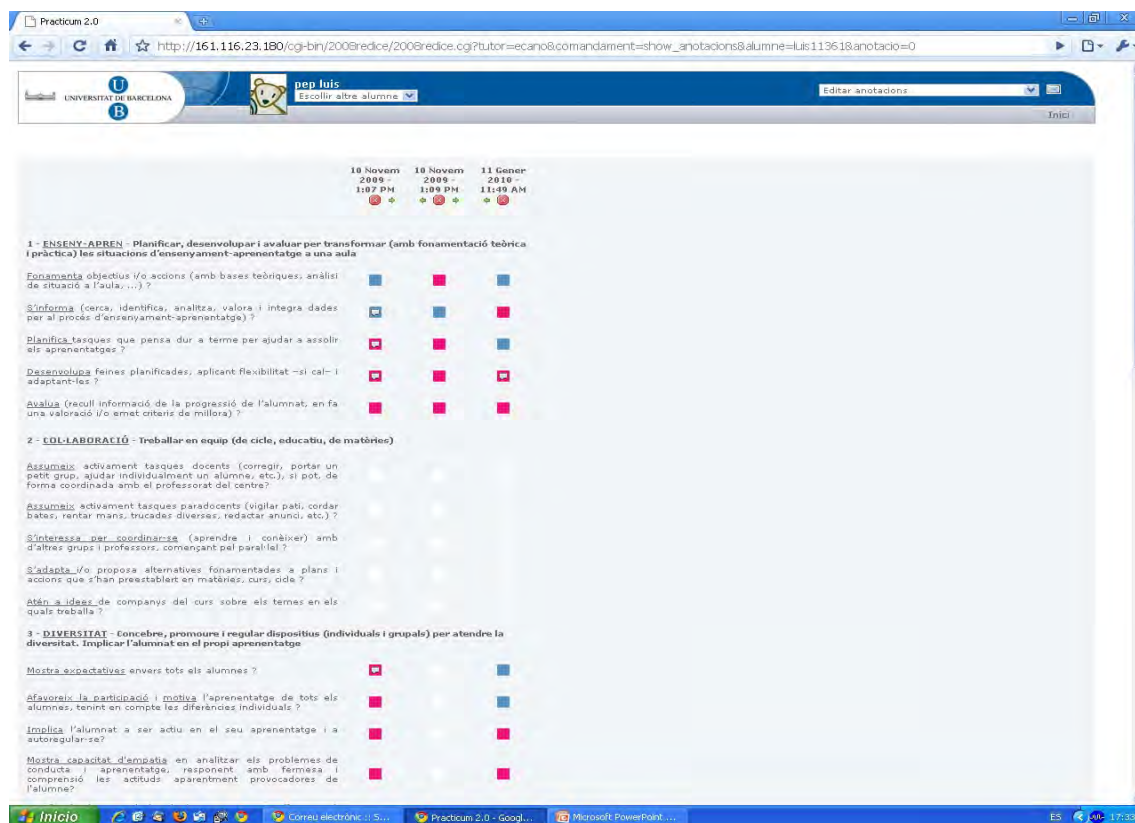


Figura 4: Sistema de códigos para marcar las competencias.

Recogida de información

La investigación arribó diferentes instrumentos para la recogida de información. Éstos fueron:

- Cuestionario inicial y final para el profesorado.
- Evaluación del uso del software creado: frecuencia de entradas en los blogs y de evaluaciones de los mismos por parte del profesorado.
- Cuestionario de satisfacción con la experiencia de los blogs, en el que se exploraba también percepción de su utilidad para el aprendizaje de las competencias. Fue administrado al alumnado al final de la experiencia. Este cuestionario constaba de 11 ítems que debían puntuarse de 0 a 10 y un apartado de observaciones para cada ítem. Éstos fueron (ver fig. 5): 1. Satisfacción general con esta experiencia; 2. Conocimientos que teníais sobre blogs antes de iniciar la experiencia; 3. Información recibida al inicio de curso para hacer el blog; 4. Ayuda recibida durante la realización del blog; 5. Facilidad en la elaboración del blog; 6. Idoneidad de las competencias señaladas para la formación del profesorado; 7. Utilidad de la experiencia para el desarrollo de las competencias; 8. Número aproximado de veces que has consultado el blog de los compañeros; 9. Grado en que los blogs de los compañeros te han ayudado a mejorar; 10. Utilidad de los comentarios del

profesorado para la mejora de las competencias y 11. Volumen de trabajo que ha requerido la elaboración del blog.

Núm. qüestionari: _____

UNIVERSITAT DE BARCELONA
 Departaments de Didàctica de l'Expressió Visual i Plàstica
 i de Didàctica i Organització Educativa

Qüestionari d'opinió dels estudiants
(versió 9/12/2009)

L'objectiu d'aquest qüestionari és valorar l'aplicació dels blocs en l'elaboració del Pràcticum, a fi de millorar el projecte d'incorporació de les tecnologies Web 2.0.
 Puntueu els aspectes següents de 0 a 10 (0 significa molt deficient i 10 excel·lent).
 A l'espai d'observacions podeu anotar, per exemple, com creieu que es podrien millorar aquests aspectes. Si necessiteu més espai utilitzeu el dors del full.
 Completar el qüestionari té una durada de menys de 10 minuts.

Aspecte	Val.	Observacions
1. Satisfacció general amb aquesta experiència.		
2. Coneixements vostres sobre els blocs abans d'iniciar l'experiència.		
3. Informació rebuda a l'inici del curs per a l'ús del bloc.		
4. Suport/ajuda rebut durant l'ús del bloc.		
5. Facilitat en l'elaboració del bloc.		
6. Idoneïtat de les vuit competències que considera el bloc per a la formació de mestres.		
7. Utilitat de l'experiència per al desenvolupament de les vuit competències.		
8. Nombre de vegades aproximat que heu consultat/comentat els blocs dels companys.		
9. Grau en què els blocs dels companys us han ajudat a millorar les vostres competències.		
10. Utilitat dels comentaris del tutor/a sobre el bloc per a millorar les vostres competències.		
11. Volum de feina que us ha requerit l'elaboració del bloc (0 significa «excessiu», 10 significa «adequat»).		

Gràcies per la vostra col·laboració.
 Retorneu el qüestionari al tutor/a.

Document: Qüestionari-Estudiants-C3L-1

Figura 5: Cuestionario para el alumnado.

Aunque los cuestionarios para el alumnado y para el profesorado son diferentes, existe cierta equivalencia entre los ítems de uno y otro instrumento, tal como se muestra en la figura 6:

Ítem cuestionario profesorado	Ítem cuestionario estudiantes
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	-
7	6
8	-
9	7
10	11

Figura 6: Tabla de correspondencia entre los ítems de los cuestionarios de tutores y estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta investigación se ha dirigido a analizar la eficacia de un instrumento tecnológico, el blog. Eficacia para generar una escritura reflexiva sobre la adquisición de las ocho competencias propias del *practicum*. En la introducción ya hemos argumentado que el *practicum* constituye un entorno favorecedor para la adquisición, el desarrollo y la evaluación de las competencias (Tejada, 2005; Cebrián y Monedero, 2009). Así que, una vez realizada la experiencia, es el momento de valorar la utilidad de la plataforma 2.0 para la evaluación de estas competencias y de comprobar que ello no suponga una sobrecarga poco razonable a las tareas docentes. También nos interesaba conocer qué había representado el uso de dicha plataforma para las personas directamente implicadas: estudiantes y profesorado. Los datos que presentamos aquí se derivan directamente de los dos cuestionarios aplicados, aunque en su interpretación influyen el resto de informaciones recogidas durante el curso en el que se aplicó el proyecto.

Con respecto a la SATISFACCIÓN GENERAL una mayoría de estudiantes considera la experiencia como positiva (89,29%), siendo la puntuación media de 6,7, con comentarios del tipo: "*buena manera para reflexionar*", "*buena síntesis de lo que hacemos durante la semana*". Por su parte otorgó al proyecto una media de 7,75. En todos los casos hablamos de escalas sobre 10.

Con todo, observamos que parte del profesorado valora como limitaciones el poco tiempo de aplicación del proyecto y el hecho de que las dificultades técnicas en algunos casos han supuesto un problema para su buena marcha. También los y las estudiantes que han hecho una valoración negativa (un 10,71% que puntúa por debajo de 5 el proyecto) argumentan la falta de tiempo como motivo de no les haya sido de ayuda.

En cuanto a la UTILIDAD de la experiencia, los y las estudiantes la valoran con un 6,05 de media. Si bien señalan lo interesante del carácter reflexivo de las tareas a llevar a cabo, consideran que supone un trabajo semanal poco compatible con la dedicación a otras tareas. A nuestro entender esta valoración del alumnado exige una reflexión sobre como se optimizan las formas de evaluación. En efecto, nuestra investigación no ha podido garantizar que en todos los casos la realización del blog supliera otras tareas de evaluación tradicionalmente implementadas en el *practicum*. Ello ha constituido un elemento perturbador al sobrecargar de tareas al alumnado, que ha vivido el blog como un elemento "añadido" a sus prácticas de evaluación. El debate, entonces, gira alrededor de algunas cuestiones nucleares: ¿Qué lugar debe ocupar el blog en el *practicum*? ¿Qué relación debe tener con el conjunto de tareas llevadas a cabo durante el período de prácticas? ¿Qué papel tienen los blogs en los seminarios presenciales que tienen lugar cada semana? A nuestro entender el blog puede ser una estrategia útil para la evaluación formativa, complementaria al seminario semanal, que tiene una alta valoración por parte del alumnado. Por ello debería sustituir determinadas tareas relacionadas con la elaboración de la memoria o el portafolios del *practicum*, de modo que su aplicación no constituyera una sobrecarga.

Las consideraciones anteriores se hacen más evidentes cuando preguntamos específicamente por el VOLUMEN DE TRABAJO que ha supuesto el uso de los blogs. En este punto aparecen notables diferencias entre las apreciaciones de profesorado y estudiantes. El profesorado comenta que la relación entre el volumen de trabajo y los resultados ha sido adecuada. Por su parte los y las estudiantes valoran el volumen de trabajo con una puntuación de 5,71, un promedio bastante bajo en el contexto de las puntuaciones obtenidas. Un 28,57% del alumnado comenta que el trabajo ha sido excesivo, lo que nos debe llevar a revisar, como decíamos antes, las condiciones en que se realiza la experiencia. Entendemos, pues, que hay un exceso de carga docente derivado de que el blog no sustituye otras tareas, sino que en muchos casos sólo las incrementa. En este sentido destacamos que sólo un estudiante comenta haber utilizado los textos del blog como diario en la memoria de prácticas exigida al final del curso.

En relación al contenido de los textos narrativo-expositivos de los post y su vinculación con las competencias, el blog ofrece la posibilidad de proporcionar a los escritos una estructura discursiva cercana al diario o a la memoria. El contenido de la escritura reflexiva requerida estaba centrado en el conocimiento y uso de las ocho competencias del *practicum*. En consecuencia, resultaba relevante saber qué interpretación hacían, tanto el alumnado como el profesorado del significado de las ocho competencias y los indicadores que las concretaban. Pero, por encima de todo, necesitábamos saber qué vinculación establecían o percibían entre las competencias y la propia práctica.

Pues bien, la información obtenida sobre LA IDONEIDAD DE LAS 8 COMPETENCIAS con relación a su práctica en la escuela daba una media de 6,7 entre los y las estudiantes. El profesorado, por su parte, hacía una valoración sensiblemente más alta (8). La mayoría del profesorado opinaba que era demasiado pronto para hacer una valoración, aunque dos de los tutores manifestaban que les había resultado útil para su docencia. En cuanto a los y las estudiantes, las diferencias de opinión fueron más importantes porque iban desde comentarios acerca de que el programa sólo servía "(...) *para comentar experiencias de la escuela, no para vincularlo con las competencias*" (14,29%) hasta otros que ponían de manifiesto que el blog les ayudó a desarrollar sus competencias, calificando como positivo y muy interesante el programa (85,71%). Para los y las estudiantes, usar técnicamente el blog era relativamente fácil. La dificultad radicaba luego en la reflexión y el redactado. La experiencia que muchos estudiantes tenían en el uso de blogs "sociales" no era garantía para el buen uso de un blog académico, por el carácter específico y avanzado de la escritura requerida, que debe enseñarse explícitamente. Sin duda, ésta fue una de las principales carencias de nuestro proyecto, al no haber previsto una formación específica. Ello nos hace pensar que sería de interés: (I) incrementar la formación inicial en competencias, tanto con el profesorado como con el alumnado, y (II) redefinir las competencias, y sobre todo sus indicadores, de una manera más ajustada a las características del *practicum* y de los centros educativos.

En cuanto al SOPORTE TÉCNICO INICIAL, la información recibida sobre la utilización de los blogs fue bien valorada tanto por el alumnado (7,05)

como por el profesorado (7,2). En cualquier caso, la necesidad de apoyo depende en buena parte de los conocimientos previos sobre estos entornos digitales. En estos conocimientos el alumnado llevaba una considerable ventaja a la media del profesorado. Así, la media de conocimiento de los blogs era de 4,26 por parte de los estudiantes, mientras que en el profesorado bajaba hasta un 1,8. Un 53,57% del alumnado manifestaba haber visitado alguna vez un blog, por lo que se encontraban más familiarizados con la herramienta.

Por su parte, el profesorado, en general, no conocía el entorno 2.0 ni estaba tan familiarizado con los blogs, por lo que no fue siempre fácil su uso con la intencionalidad formativa y evaluativa que preveía el programa. Por ello resultaría conveniente antes iniciar el programa poner una mayor atención a las necesidades de formación y acompañamiento del profesorado, en caso necesario, para el uso del aplicativo.

No fue ninguna sorpresa, pues, que LA FACILIDAD PARA ELABORAR EL BLOG obtuviera entre los y las estudiantes una puntuación relativamente alta (7,61) frente a la obtenida por el profesorado respecto a conocimientos previos de los blogs (media de 1,66). Ello parecería indicar que es necesario incrementar su formación previa. Sin embargo, la facilidad de uso del aplicativo por parte del profesorado fue valorada, pese a la poca formación inicial, con una media de 7,92, lo que parece indicar que quizá no sea tan necesaria la formación tecnológica, pese a no ser la mayoría de profesores “nativos digitales”, sino que lo realmente necesario es una formación respecto al sentido de las competencias como referente a mostrar a los estudiantes para enmarcar sus actuaciones y sus reflexiones.

EI SOPORTE DADO POR EL PROFESORADO a través del feedback escrito en los posts de los estudiantes es probablemente uno de los elementos menos satisfactorios de la experiencia. En efecto, la utilidad de los comentarios del profesorado obtuvo una media de 5,61 puntos en la valoración de los estudiantes. La mayoría de ellos señalan que han recibido muy pocos o ningún comentario, con lo cual ha faltado el deseado feed-back. El profesorado coincide con el alumnado al reconocer la escasez de comentarios de feed-back, a pesar de que hacían una alta valoración de su utilidad (8). Atribuyeron la ausencia de estos comentarios, entre otros factores, a la falta de conocimiento de la herramienta informática y a la falta de tiempo. Esto también se podría haber resuelto asegurando el vínculo entre la comunicación en las sesiones presenciales y los blogs.

Por otro lado, hubiese sido necesario enfatizar la construcción colectiva a partir de la CONSULTA de los blogs del resto de miembros de cada grupo de estudiantes de prácticas (seminario). Cuando preguntamos al alumnado la cantidad de veces que habían consultado los blogs de sus compañeros o compañeras la valoración media fue de 4,72. Comentaban que con el poco tiempo que tenían para llenar su propio blog, les resultó difícil visitar los de los demás. En consecuencia otorgan una baja puntuación (4.75) al grado en que los otros blogs les han ayudado a mejorar su reflexión. De hecho, la mayoría asumía que no consultó más blogs que el suyo propio. Ahora bien, quienes lo hicieron lo valoraban positivamente: señalaban que la consulta y la ayuda

mutua entre blogs era una práctica útil; aunque le objetaban también la dedicación requerida. Con todo, la mayoría de los y las estudiantes valoraban más la interacción en las sesiones presenciales que la producida vía blogs. En este punto consideramos que la interactividad presencial y la interactividad virtual poseen especificidades distintas. Habría que asegurar la vinculación entre ambas, respetando la singularidad de cada marco de interacción y la complementariedad de los respectivos procedimientos.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Basándonos en los resultados presentados hasta aquí, pasaremos a ofrecer las conclusiones del estudio realizado, contestando a las preguntas de investigación que nos formulábamos al inicio de este artículo.

El uso de la tecnología 2.0: eficacia instrumental.

En primer lugar constatamos que la tecnología 2.0 puede ejercer un efectivo papel de apoyo a la formación en prácticas de los y las estudiantes. Eso es lo que se desprende de las preguntas sobre la utilidad del instrumento. Es interesante señalar que muchos de los comentarios del alumnado tienen que ver con el análisis que este instrumento les fuerza a llevar a cabo y, en general, con la reflexión que conlleva dicha tarea. Ello se desprende claramente de las expresiones formuladas por el propio alumnado: "*buena manera para reflexionar*", "*buena síntesis de lo que hemos realizado durante la semana*". En coherencia con ello, hemos podido constatar que para los y las estudiantes, el medio (tecnología 2.0) no tiene un valor por sí mismo como objeto de aprendizaje, pues la mayoría están familiarizados con él. En cambio sí que valoran su aplicación como ayuda para plasmar sus análisis de la experiencia de prácticas.

Conciencia de los estudiantes de estar adquiriendo las competencias.

Nuestra investigación también nos ha permitido constatar la dificultad que encerraba nuestra intención de que los y las estudiantes tomaran conciencia de las competencias alcanzadas. Las respuestas a la pregunta 6 así nos lo indican. ¿Cuál puede ser el problema?

Aun no disponiendo de una investigación más detallada en este punto, que en nuestra opinión queda por hacer, hemos constatado dos problemas, y no por orden de importancia. En primer lugar la ausencia de una propuesta sistemática para enseñar explícita y reflexivamente las competencias a los y las estudiantes. La mera inducción que pudieran hacer a partir del etiquetado de los blogs se ha mostrado totalmente insuficiente. Es necesario pues, a nuestro juicio, un abordaje más directo y explícito de lo que son las competencias y sus manifestaciones durante el período de prácticas. Pero, en segundo lugar, no podemos obviar que este abordaje directo del alcance que tienen las competencias tampoco se ha hecho con el profesorado, lo que agrava de manera determinante problema anterior. De hecho el trabajo reflexivo con el profesorado sobre las competencias es muy importante. Nuestra experiencia

ha evidenciado que no podemos dar por hecho que el profesorado tenga un concepto claro, y menos aún compartido, de lo que son las competencias ni de cómo se manifiestan en el período de prácticas de los futuros maestros.

No obstante, y para ser objetivos, debemos reconocer que los y las estudiantes alcanzaron un cierto nivel de conciencia de las competencias desarrolladas en su período de prácticas, aunque en la mayoría de los casos se tratara de un nivel de conciencia que debemos considerar débil.

Eficacia en la evaluación de las competencias.

Una situación muy distinta se da cuando analizamos la ayuda que el programa ha supuesto para el profesorado en su tarea de evaluación de las competencias adquiridas por los y las estudiantes. En efecto, las respuestas y comentarios a las preguntas 1, 7 y 10 (satisfacción general; idoneidad de las competencias; volumen de trabajo) nos permiten constatar que el programa diseñado y aplicado en esta investigación resulta eficaz para evaluar las competencias progresivamente adquiridas por el alumnado, con el valor añadido de no suponer una sobrecarga para el profesorado que lo ha aplicado. En este sentido, la valoración de la aplicación utilizada ha sido altamente positiva.

Pensamos que esta es una constatación importante puesto que, si revisamos la bibliografía sobre las competencias, constataremos la importancia de identificarlas y evaluarlas en la práctica (Villardón, 2006; Lapostolle & Chevaillier, 2008). Con ello podremos superar las críticas que frecuentemente recibe la enseñanza superior con relación a su dificultad para propiciar la aplicación de los conocimientos que adquieren los y las estudiantes (Stes, Gijbels, & Van Petegem, 2008). El programa que hemos llevado a cabo ha mostrado su eficacia en esta dirección. No obstante cabe hacer dos consideraciones:

La primera, que este programa no puede ser el único referente para la evaluación de las competencias adquiridas durante las prácticas, lo que de hecho tampoco nos proponíamos. El profesorado coincide en que es un complemento, un indicador más o menos importante, que debe ser completado con los indicadores que provienen de la escuela donde el alumnado ha realizado las prácticas, de los seminarios presenciales, de las tutorías individuales o de grupo y del producto final, en forma de memoria escrita que presenta al final de sus prácticas.

La segunda consideración tiene que ver con el alumnado. En efecto, la eficacia en cuanto a la gestión del tiempo percibida por el profesorado no es compartida por el alumnado. En su mayoría opinan que la elaboración del blog ha sido un trabajo añadido que, en bastantes casos no ha tenido una contrapartida con la reducción del trabajo exigido para la elaboración de la memoria final. Ello hace imprescindible que en una próxima edición del programa se expliciten con más claridad los apartados de la memoria que pueden ser realmente suplidos por la elaboración de los blogs y, con ello,

obtener el compromiso del profesorado de tomar en consideración el trabajo realizado y el aprendizaje alcanzado con la elaboración del blog.

En cuanto a la compatibilidad entre el soporte informático y la actividad presencial, hemos constatado que el uso del programa informático diseñado no sólo es compatible con la actividad presencial, sino que además la enriquece. Este enriquecimiento se deriva de la atención explícita de los estudiantes a las competencias que desarrollan, tanto en las sesiones presenciales como en la propia escuela donde intervienen como maestros y maestras en formación. Ahora bien, junto con la constatación anterior debemos resaltar que el profesorado que ha utilizado el programa se divide entre quienes desearían vincular estrechamente los blogs con las sesiones presenciales de *practicum* y quienes defienden la separación de ambas actividades. Los primeros orientaban en el seminario presencial la temática a tratar en los blogs por los y las estudiantes.. Los segundos, en cambio, consideraban más efectivo que no hubiera este condicionamiento y optaban por la independencia entre el contenido de los textos y la dinámica del seminario presencial. En ambos casos había argumentos a favor y en contra. La vinculación entre textos y seminario parecía intensificar el análisis de los contenidos abordados por ambas estrategias, pero, por el contrario, reducía significativamente el respeto a la singularidad del proceso de adquisición de competencias seguido por cada estudiante en su propio contexto de prácticas. Por otra parte, la separación de ambas estrategias permitía el respeto a esta singularidad, pero reducía significativamente la posibilidad de abordar conjuntamente en profundidad las temáticas y preocupaciones tratados en los blogs. De hecho, el diseño de nuestra investigación no previó que surgiera esta dicotomía, motivo por el cual no disponemos de suficientes elementos de juicio para argumentar la superioridad de uno u otro de los usos. También cabe la posibilidad de que se trate simplemente de dos opciones de uso igualmente válidas. En cualquier caso no nos sentimos autorizados para ir más allá en esta discusión.

Percepción del profesorado y de los y las estudiantes.

Para terminar, conviene constatar que en la experiencia llevada a cabo, tanto el profesorado como los y las estudiantes consideran haber avanzado, no tanto en el conocimiento instrumental del aplicativo, sino en su uso para el análisis de la experiencia de prácticas. Sobre todo los y las estudiantes muestran un conocimiento previo del soporte de la aplicación (los blogs) superior al del profesorado, por lo que en la mayoría de los casos su interés no ha sido el instrumental. Este hecho, como es fácilmente comprensible, juega muy a favor de la aplicación de la tecnología 2.0 como apoyo al trabajo de las competencias y de una manera especial las competencias desarrolladas durante el período de prácticas.

Prospectiva.

Para terminar, señalaremos algunas de las principales limitaciones del estudio y las propuestas de futuro que de él se derivan. A nuestro entender la limitación más importante del estudio es el poco trabajo explícito hecho con profesorado y estudiantes sobre las competencias que suelen desarrollarse

durante el período de prácticas. Si bien es cierto que el equipo que diseñó la investigación llevó a cabo un estudio a fondo de estas competencias y de sus principales indicadores, tal como se muestra en el desplegable de la aplicación diseñado *ad hoc*, esta reflexión no se hizo con suficiente intensidad con el profesorado, con lo cual tampoco se llevó a cabo sistemáticamente con el alumnado que participó en el proyecto. Será necesario que próximas investigaciones revisen y mejoren las competencias e indicadores trabajados, pero sobre todo que presten una atención más sistemática a la formación proporcionada al profesorado y a la que se debe ofrecer a los y las estudiantes, preferentemente en forma de debate reflexivo.

Una de las principales potencialidades del programa que hemos presentado es precisamente el grado de conciencia que proporciona al profesorado en formación sobre las competencias adquiridas durante el período de prácticas, a pesar de que los resultados presentados no puedan considerarse óptimos, tal como ya hemos analizado. También consideramos necesario para próximos estudios disponer de una medida más directa de la consecución de competencias y de la conciencia de este proceso por parte de los y las estudiantes a través de sistemas de indicadores validados en poblaciones más amplias. Todo ello incrementaría la fiabilidad del estudio y su transferibilidad.

Finalmente, quisiéramos expresar nuestro convencimiento de que esta propuesta de evaluación de competencias puede ser de utilidad en otros ámbitos de la formación universitaria, más allá de la formación del profesorado. De hecho, es algo que hemos podido comprobar, gracias al empeño de uno de los miembros del equipo, en un área tan distinta como es la ingeniería. En efecto: una versión, lógicamente adaptada, de nuestro programa fue aplicada con éxito en las prácticas de empresa en los estudios de ingeniería de una prestigiosa universidad politécnica de nuestro país.

En cualquier caso, y aun tomando en consideración las necesidades de mejora también detalladas en este artículo, nos sentimos autorizados a defender la utilidad y la eficacia del uso de aplicativos como el presentado aquí para el desarrollo y la evaluación de competencias, extensible a otros ámbitos de la formación universitaria, especialmente en los períodos de prácticas, cuando dichas competencias se muestran con mayor amplitud y contextualización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (1997), *Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives*. En T. Ribas (coord.) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Allal, L. (2000). *Metacognitive regulation of writing in the classroom*. En Camps, A. & Milian, M. (Eds.) *Metalinguistic activity in learning to write* (145-156). Amsterdam: University Press.
- Bartolomé, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Editorial Graó.
- Boekaerts, M., Pintrich, R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*, London: Academic Press.
- Boud, D. (1991, 2ª ed.). *Implementing student self assessment* Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.
- Brabrand, C.; Dahl, B. (2009). *Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula*. Higher Education, nº 58. 531-459.
- Brown, J.S.; Adler, R.P. (2008). *Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0*. EDUCAUSE Review, vol. 43, no. 1 (January/February).
- Calbó, M. (2009) (Coord.). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre,-a*. Barcelona: AQU.
- Cebrián, M. (2000). *Las redes y la mejora del practicum en la formación inicial de maestros*. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Nº. 14, 5-11.
- Cebrián, M.; Monedero, J.J. (2009). *El e-portafolio y la e-rubrica en la supervisión del practicum*. Actas del Symposium Internacional sobre el Practicum de Poio. Disponible en:
- http://agorasur.es/publico/documentos/Poio_09_Monedero_Cebrian.pdf
- Espasa, A.; Meneses, J. (2010). *Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study*. *Higher Education*, 59: 277–292
- Farmer, B.; Yue, A.; Brooks, C. (2008). *Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study*. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 2008, 24(2), 123-136.
- Fisher, R. & Webb, K. (2006). *Subject specialist pedagogy and initial teacher training for the learning and skills sector in England: the context, a response and some critical issues*. *Journal of Further and Higher Education*, 30(4), 337-349.
- Geli, A.M.; Pèlach, J. (2006). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Universitat de Girona.

- Jefferson, A.L. (2009). Teacher training: what's needed. *Journal of Further and Higher Education*, 33(3), 281-288.
- Ladyshevsky, R.; Gardner, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 2008, 24(3), 241-257.
- Lapostolle, G. & Chevaillier, T. (2008). Between Necessity and Constraints: The Reform of Teacher Training in France (1990-2007). *Higher Education in Europe*, 33(4): 457-470.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22, n. 2: 205-18.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Stes, A., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55: 255-267.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Thompson, R. & Robinson, D. (2008). Changing step or marking time? Teacher education reforms for the learning and skills sector in England. *Journal of Further and Higher Education*, 32(2): 161-173.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57-76. Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>
- Zabalza, M.A. (2007). *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas*. Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.

¿CÓMO SERÁ MI PROFESIÓN DE MAESTRO?

Carlos Rosales López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este trabajo se da cuenta de una investigación sobre el contraste de la imagen que un grupo de futuros maestros tiene de su profesión con la realidad de la misma. Dicha investigación se ha desarrollado en las clases interactivas de la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* y en el periodo de estancia en centros educativos del *Practicum I* de segundo curso del Grado de Maestro de Educación Primaria.

Sus objetivos básicos han sido la aproximación al conocimiento de la realidad y la estimulación de la capacidad de reflexión del grupo de futuros maestros y la adaptación del programa de la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* por parte de su profesor.

La metodología utilizada se inspira en los paradigmas de la investigación activa, del estudio del pensamiento del profesor, del desarrollo de competencias profesionales y la etnografía. Se han utilizado el relato autobiográfico y la entrevista semiestructurada para la recogida de datos.

Los resultados revelan una importante sensibilización de los futuros maestros sobre la distancia existente entre sus expectativas de futuro y los condicionantes que la realidad presenta al desarrollo de las mismas, viéndose la necesidad de establecer puentes entre el conocimiento teórico de la docencia y su realidad.

PALABRAS CLAVE

Imagen profesional, reflexión, conocimiento, realidad, experiencia.

ABSTRACT

This paper reports a research on image contrast to a group of prospective teachers have of their profession with the reality of it. This research has been developed in the interactive classes of subject *desing, development and innovation in curriculum* and length of stay schools of *Practicum I* in the second year of the Degree of Teacher of Elementary Education.

Its basis objective have been the approach to the knowledge of reality and the stimulation of the reflectivity of the group of future teachers and adapting the course syllabus *desing, development and innovation in curriculum* on the part of the teacher.

The methology is based on the paradigms of action research, the study of teacher thinking, professional skills development and ethnografy. We used the autobiographical and semi-structured interveiwes for data collection.

The results reveal a significant awareness of propective teachers about the gap between future expectations and constraints that reality presents the development of the same, seeng the need to build bridges between the two positions.

KEYWORDS

Professional image, reflection, knowledge, reality, experience

ANTECEDENTES

Constituye un tema de permanente interés dentro de los estudios sobre función docente el contraste entre la imagen que los maestros en formación tienen de lo que será su trabajo en el futuro con la imagen que de la misma tienen quienes llevan ya varios años ejerciéndola. (Crahay, Wanlin, Issaieva, y Laduran, 2010). Los periodos de prácticas, prácticum, en la formación inicial de los maestros deberían constituir una buena oportunidad para desarrollar su capacidad de reflexión sobre la realidad de la enseñanza y el aprendizaje y para la adaptación a ella del conocimiento adquirido de forma predominantemente teórica.

En la ampliación de la distancia entre teoría y realidad pueden intervenir varios factores. Uno de ellos sin duda es la tendencia de los profesores de facultad a presentar los últimos avances en los ámbitos de la investigación y la tecnología dentro de cada una de las materias que constituyen el plan de estudios, sin advertir muchas veces la existencia de dificultades para su aplicación en la práctica. La existencia de extensos programas de estudio a desarrollar en periodos cortos de tiempo, el predominio de clases teóricas sobre otras más prácticas o interactivas, da lugar a un aprendizaje excesivamente intelectualizado aun en nuestros días, a pesar del estímulo renovador aportado por las reformas introducidas en la convergencia con los supuestos de Bolonia. (ANECA, 2004, Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la educación superior. 2007, González Sanmamed, 2006). Nuestros programas siguen siendo por lo general excesivamente intelectualizados, carentes de la necesaria actividad reflexiva y contextualizadora que permitiera una adquisición más constructiva y significativa de los conocimientos.

Los profesores de universidad somos en general conscientes de las altas dosis de teoría e idealismo o utopía con que impartimos nuestras asignaturas. Y en cierta medida esto no es negativo pues potenciamos un cúmulo de estímulos para el desarrollo innovador de la enseñanza. Pero se corre el riesgo de provocar una serie de expectativas que difícilmente los maestros en formación podrán ver satisfechas en su futuro profesional. Es cierto, no obstante, que en la actualidad existe una fuerte corriente en las facultades y centros de formación del profesorado para acercar a la realidad a los futuros docentes. Ello puede verse facilitado en la medida en que la creación de grupos de docencia interactiva haga posible el desarrollo de actividades más prácticas que en los grandes grupos expositivos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se inscribe dentro de la problemática general de la formación completa de los futuros maestros de educación primaria, y de manera específica trata de aportar datos para hacer posible el diagnóstico de su aproximación/alejamiento de la realidad, tomando como punto de referencia la realización en segundo curso de carrera de su primer periodo de practicum, con una duración de un mes.

Hemos trabajado con un grupo de setenta alumnos de segundo curso del Grado de Educación Primaria durante el primer cuatrimestre del curso 2012-13, utilizando el horario correspondiente a clases interactivas. Estos alumnos se han organizado en quince equipos formados por cuatro o cinco componentes.

Los objetivos de la investigación se han centrado en la aproximación de los futuros maestros al conocimiento de las características de la realidad educativa y en la proyección de los aprendizajes teóricos sobre su actuación profesional futura. Por nuestra parte, como formadores de maestros nos hemos interesado en la posibilidad de adaptar nuestros programas a la realidad que van a vivir en el practicum y en su futuro ejercicio profesional:

- Aproximación al conocimiento de la realidad educativa
- Proyección de aprendizajes teóricos en la intervención profesional docente
- Adaptación de programas de formación inicial

Como técnicas de recogida de datos se han utilizado el relato autobiográfico y la entrevista de preguntas amplias. El relato ha sido realizado por los maestros en formación y la entrevista se ha aplicado a quince maestros tutores con varios años de experiencia profesional. Se ha procedido con posterioridad a un análisis cualitativo/conceptual de los documentos.

FASES Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

En nuestro proceso de investigación podemos diferenciar varias fases. En primer lugar hemos elaborado y presentado a nuestros alumnos un esquema orientador para la realización del relato de expectativas, denominándolo "*Cómo pienso en mi profesión de maestro*". Tiene una proyección temporal de futuro y se compone de una serie de apartados, en los que siguiendo distintas investigaciones sobre competencias docentes (Perrenoud, 2004; González, 2006; Marco, 2008), se hace referencia a actuaciones del maestro en el aula y fuera de ella, a la utilización de métodos, técnicas y recursos, a la realización de actividades de autoformación y sobre todo, a la naturaleza de sus relaciones con los alumnos, compañeros y padres. Se presentan orientaciones amplias, abiertas, con la posibilidad de que realicen aportaciones sobre temas que no se hayan mencionado. Estas fueron las orientaciones:

- a) *¿Cómo será mi escuela/centro escolar? (tamaño, ubicación, instalaciones, organización y funcionamiento, clima social y laboral, relación con la comunidad...)*
- b) *¿Cómo será mi aula? (alumnos, organización, decoración, luz, recursos...)*
- c) *¿Cómo será mi relación con los alumnos dentro y fuera del aula? (convivencia, trabajo, tutoría...)*
- d) *¿Qué métodos, técnicas y actividades de enseñanza/aprendizaje utilizaré?*
- e) *¿Qué recursos didácticos utilizaré?*

- f) *¿Cómo trabajaré con alumnos que presenten dificultades, que tengan necesidades educativas especiales?*
- g) *¿Cómo será mi relación con los compañeros en los ámbitos laboral y personal?*
- h) *¿Cómo será mi relación con los padres de mis alumnos?*
- i) *¿Realizaré actividades complementarias, salidas, con mis alumnos?*
- j) *¿Cómo utilizaré la biblioteca del colegio? Si fuera su gestor, como lo haría?*
- k) *¿Realizaré actividades de perfeccionamiento? ¿De qué tipo?*
- l) *Otras características:*

Los relatos han tenido dos momentos de realización: uno de forma individual por parte de cada futuro maestro y otro de colaboración, en las clases interactivas, con una puesta en común de las aportaciones individuales dentro de los equipos para elaborar una imagen consensuada por equipo.

Concluida esta primera fase de trabajo en las aulas de la facultad, los futuros maestros realizaron el Practicum I, con una estancia en centros escolares de un mes de duración. En esta segunda fase tuvieron oportunidad de observar y en cierta medida intervenir sobre la realidad. También en este periodo cada equipo entrevistó a un maestro tutor, con varios años de experiencia profesional. La guía de la entrevista fue la misma para los quince grupos y seguía las mismas orientaciones del esquema utilizado para la realización de los relatos, pero con una proyección temporal de presente: *¿Cómo es mi centro, cómo es mi aula...*

La tercera fase de la investigación ha consistido en el análisis de contenido de los quince relatos (expectativas de futuro) correspondientes a otros tantos equipos, así como de las quince entrevistas (imagen actual) aplicadas a maestros tutores.

Finalmente, hemos contrastado expectativas de futuros maestros con realidad vivida por maestros en ejercicio. Consideramos que este proceso para nuestros alumnos ha constituido un buen ejercicio de aproximación y reflexión sobre la realidad y para nosotros una buena ocasión para enriquecer y adaptar nuestro programa. (*diseño, desarrollo e innovación del currículo*)

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La metodología de investigación utilizada en este trabajo hunde sus raíces en los procesos de investigación activa y de estudio del pensamiento del profesor. Complementariamente se puede hacer referencia también a la investigación sobre competencias docentes y a la investigación etnográfica en su dimensión biográfica. (González, Wagenaar, 2006; Clandinin, 2007; Crahay, Wanlin, Issaieva, Laduran, 2010; Berger, D'ascoly, 2011)

La investigación, en efecto, se desarrolla en el contexto de trabajo de los alumnos: las asignaturas de segundo curso de carrera y específicamente *diseño, desarrollo e innovación del currículo y practicum I*. Su objetivo se inscribe en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza del profesor, de manera concreta, a través de una mayor vinculación de los conocimientos con la realidad. Para ello se ha puesto en marcha un proceso de trabajo en equipo y en grupo y se ha practicado la reflexión individual y sobre todo, grupal. Se ha potenciado por tanto un proceso de actividad reflexiva para la comprensión y mejora de las actividades de alumnos y profesor en el plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria.

Al mismo tiempo, esta investigación se inspira en numerosos trabajos sobre características del pensamiento del profesor, tanto en formación como experimentado. De manera específica, el maestro en formación crea una serie de imágenes sobre lo que será su profesión. Estas imágenes o creencias tienen una base predominantemente teórica, a partir del conocimiento correspondiente a las distintas materias de su plan de estudios. Estas imágenes o creencias van a actuar como filtro en sus percepciones y valoraciones de la realidad cuando toma contacto con ella. Pero al mismo tiempo van a experimentar cambios importantes. Según M. Leuchter (2009), estos cambios no consisten en la simple sustitución de una creencia por otra, sino en un complejo proceso de modificación que oscila en torno a cuatro ejes:

- De lo sistemático a lo contextualizado
- De lo explícito a lo implícito
- De lo declarativo a lo procedimental
- De lo científico a lo personal y profesional.

En definitiva, las creencias y conocimientos del maestro cambian en el sentido de adaptarse a situaciones específicas, de intervención. El conocimiento explícito se transforma en saber experiencial tácito y operativizado según reglas que simplifican la actividad de enseñanza. Al tiempo, el saber transformado en la experiencia se enriquece con un componente personal y emocional.

Los maestros realizan un importante esfuerzo de recomposición de sus imágenes y creencias a partir de la acumulación de experiencia. La interacción del conocimiento predominantemente teórico con la realidad vivida ha sido representada a través de distintos modelos. Así, según el modelo deductivo de Shulman (1987) los conocimientos teóricos se acomodan a la situación de trabajo, y se proyectan sobre la realidad configurando las características de la intervención, tras la cual tiene lugar un proceso de evaluación y reflexión que dará lugar a un enriquecimiento del conocimiento inicial. Según el modelo inductivo de Kölb (1984) tiene lugar en principio una reflexión sobre las experiencias vividas y a continuación un primer análisis de las mismas a través de los conocimientos con que cuenta el profesor. En un segundo momento esta reflexión inicial se amplía con el apoyo de nuevas fuentes de información (por ejemplo de un tutor), lo que finalmente enriquece la comprensión inicial de las experiencias vividas. Según el modelo contextualizado de Bernstein (1993), es

preciso considerar la influencia que tienen en los procesos de reflexión del profesor las características situacionales (aula, centro) así como personales (actitudes, rasgos personales).

Aun cuando los procesos anteriores han sido estudiados básicamente en docentes con experiencia, un primer paso en esta recomposición de sus creencias puede darse en los periodos de Practicum, en los que además el futuro maestro cuenta con el apoyo de un tutor experimentado, de hecho, un interesante catalizador de cambios.

Según T. Nault (1999), en el proceso evolutivo a largo plazo de las creencias del docente se pueden identificar cinco fases:

- a) Imaginativa, precede a la formación inicial y en ella el adolescente se construye una imagen profesional.
- b) Formación inicial, en la que adquiere saber, saber hacer y saber ser de su futuro profesional.
- c) Iniciación profesional, de notable importancia, que se estructura a su vez en tres momentos: de información, de choque con la realidad y de consolidación de adquisiciones.
- d) Socialización personalizada, en la que se desarrolla en función de sus expectativas, ensayos y errores.
- e) Socialización plena, en la que comparte con sus colegas sus experiencias.

En nuestro caso hemos considerado la fase de formación inicial también como imaginativa. Hemos considerado que con una base predominantemente teórica e idealizada los futuros maestros construyen imágenes en cierto modo distanciadas de la realidad que van a vivir como futuros profesionales. Para constatar esta hipótesis no podíamos esperar un periodo relativamente largo en años y por ello hemos utilizado la entrevista a profesionales ya experimentados en estos momentos a fin de contrastar con sus ideas, las que habían manifestado los maestros en formación sobre diversos componentes de la profesión.

Otra línea de investigación en que nos hemos inspirado se refiere a las características de las competencias profesionales de los maestros de educación primaria. Pensamos que existe consenso general sobre posibles escenarios de competencia del maestro. (Perrenoud, 2004, González, 2006, Marina y Bernabeu, 2007; Marco, 2008). Concretamente, en la actualidad, además del ámbito clásicamente reconocido del aula, se estima que el profesor cada vez ha de implicarse más en la colaboración con compañeros y especialistas en la organización y funcionamiento del centro, en la realización de tareas colegiadas de planificación, desarrollo y evaluación. (LOE, 2006). En los centros escolares los órganos de coordinación como equipos, departamentos y comisiones cada vez son más frecuentes y eficaces.

Por otra parte, dentro del aula el maestro ha de desempeñar las tareas clásicas de orientación y motivación del aprendizaje del alumno, un aprendizaje que se entiende como fundamentalmente activo, constructivo y significativo. Para ello, se ha de esforzar por crear un clima comunicativo basado en la

fluidez, el intercambio, la confianza... Y en estos momentos, cuando las aulas son progresivamente diversas se le exige al maestro una paralela capacidad de atención a la diversidad. Complementariamente se entiende además que el uso de métodos, técnicas y recursos ha de ser plural, adaptado e innovador. De ahí por ejemplo, la insistencia en el uso de TIC.

Otro escenario de creciente protagonismo en la actuación del maestro lo es el de la comunidad educativa y social. Se considera que ha de ser competente en el establecimiento de relaciones de colaboración con padres y madres de sus alumnos. Así como con diversas instituciones que puedan contribuir al enriquecimiento de la enseñanza.

El ámbito competencial del maestro no se queda en las dimensiones de intervención como las citadas, sino que se extiende al propio perfeccionamiento a través de procesos de reflexión sobre la práctica, trabajo en equipo, documentación, etc.

Por ello el esquema de orientaciones proporcionado a futuros maestros para la realización de sus relatos contiene básicamente todos los ámbitos mencionados: centro escolar (a, c, g, j), aula (b, c, d, e, f, i), padres, comunidad (h, i), perfeccionamiento (k). Como es evidente, algunas de las orientaciones comparten ámbitos de competencia como la c), dentro y fuera del aula.

Otra perspectiva de investigación en la que se apoya nuestro trabajo es la investigación biográfico-narrativa que permite dar voz a los protagonistas de las situaciones estudiadas (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2007) y hace posible tomar en consideración la influencia de factores emocionales y afectivos, sin los cuales, como afirma A. Hargreaves (2003), resulta difícilmente comprensible la realidad educativa. En nuestro caso hacemos un uso en cierto modo original del relato ya que estamos solicitando la imaginación de formas de intervención, una proyección de futuro a partir de los conocimientos actuales, no como es habitual una descripción de situaciones vividas.

Desde la perspectiva de la investigación biográfica en su proyección intergeneracional, en nuestro trabajo se ha podido constatar la interesante relación de apoyo tutorial mantenida en el periodo del practicum entre nuestros alumnos como maestros en formación, y sus tutores como maestros experimentados. Hemos provocado un primer “choque” con la realidad, en este caso con la realidad vista por otros profesores expertos. Hemos sugerido también a los maestros en formación que dejando pasar varios años, cuando tengan ya cierta experiencia como profesionales plenamente responsables, retomen estos relatos de futuro y contrasten estas expectativas con la realidad que en esos momentos estén viviendo.

RESULTADOS: EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN EN CONTRASTE CON OPINIONES DE MAESTROS EXPERIMENTADOS

a) Cómo será mi escuela-centro escolar

La primera característica que llama la atención es la mayor riqueza de aspectos y detalles a que se refieren los maestros en formación frente a la manifestación más sobria de los maestros experimentados.

Desde una perspectiva cualitativa se percibe una mayor incidencia de los primeros en aspectos organizativos, de clima relacional interno y externo, mientras que los maestros experimentados se extienden mucho menos en estas dimensiones y más en las relativas a instalaciones y servicios.

El nivel de intensidad con que describen los maestros en formación el clima de relaciones con sus compañeros, con los padres o con otras instituciones, es mucho mayor que el utilizado por los maestros experimentados.

Finalmente, fuera ya de las dimensiones implícitas en la pregunta, las manifestaciones libres de los profesores en formación se proyectan sobre aspectos como la motivación de los alumnos, el carácter atractivo del centro, la realización de proyectos de innovación, la participación del alumnado. Por contraste, la expresión libre de los maestros experimentados se limita a algunas consideraciones en cuanto a la diversidad u homogeneidad de los alumnos.

b) ¿Cómo será mi aula?

La coincidencia entre expectativas de maestros en formación y opiniones de maestros experimentados es muy grande en aspectos como número de alumnos por aula, y existencia en ella de alumnos con necesidades especiales. Los maestros en formación prefieren una organización del aula en U y los expertos se decantan por la forma de trabajo en equipo. En cuanto a la existencia de rincones en el aula, la coincidencia es prácticamente total, especialmente respecto al rincón de biblioteca o lectura.

También coinciden en términos generales en cuanto a las características de los recursos en el aula si bien en cuanto a medios informáticos las expectativas de los maestros en formación son considerablemente mayores.

Nuevamente coinciden en cuanto al carácter atractivo del aula y su decoración con participación de los alumnos.

c) ¿Cómo será mi relación con mis alumnos dentro y fuera del aula?

La coincidencia entre expectativas de maestros en formación y declaraciones de maestros expertos es considerable. En ambos casos se habla de equilibrio en las relaciones, de la importancia del respeto, la confianza, el afecto. En ocasiones se acentúa la necesidad de respeto a normas en el aula y la mayor fluidez, naturalidad fuera de la misma. También coinciden en considerar las tutorías como un instrumento de personalización y mejora del conocimiento y las relaciones. Es de subrayar que en ningún caso se habla de preeminencia o exclusividad del formalismo en las relaciones.

d) ¿Qué métodos, técnicas y actividades de enseñanza-aprendizaje utilizaré?

Comparando las respuestas de los maestros expertos con las expectativas de los maestros en formación detectamos una coincidencia básica en la importancia que ambos otorgan al método constructivista, activo y significativo y a los de carácter colaborativo, de trabajo en equipo. Ahora bien, se detecta una destacada diferencia en métodos de carácter motivador, a los que los maestros en formación valoran de forma considerablemente superior.

Por otra parte, en las respuestas de los maestros expertos se manifiesta un reconocimiento de la vigencia de la metodología tradicional con exposición docente y seguimiento del libro de texto, lo que ni siquiera se menciona en las expectativas de los maestros en formación. Asimismo, los maestros expertos hacen referencia a la variabilidad de los métodos, lo que tampoco aparece en las expectativas de los maestros en formación. Es de advertir que esta variabilidad puede estar apuntando a una dimensión interesante, la capacidad de flexibilidad y adaptación de la metodología y técnicas de acuerdo con características de los alumnos y los contenidos de aprendizaje.

e) ¿Qué recursos didácticos utilizaré?

Las respuestas proporcionadas por los maestros expertos contrastan fuertemente con las expectativas manifestadas por los maestros en formación. Mientras que éstos apuestan por un uso intenso de TIC., sin embargo los maestros con experiencia manifiestan que están utilizando predominantemente los medios tradicionales y en particular los impresos, aunque están abiertos también a las TIC. Dentro de los recursos tradicionales citan una amplia gama como los audiovisuales, los manipulativos, lúdicos,, elaborados por el maestro y por los alumnos, fabricados fuera del aula, etc.

f) ¿Cómo trabajaré con alumnos que presenten dificultades, que tengan necesidades educativas especiales?

La comparación de las posturas de los maestros experimentados con las expectativas de los futuros maestros manifiesta una coincidencia general en los aspectos básicos pero diferencias en la importancia que se les concede. Así, para los maestros en formación era fundamental y se citaba en primer lugar la integración del alumno en el grupo, mientras que en los maestros con experiencia lo prioritario es la individualización-adaptación de la enseñanza. Por otra parte, los maestros experimentados parecen conceder mayor importancia a la colaboración con especialistas, compañeros y padres, así como a la motivación del alumno.

g) ¿Cómo será mi relación con los compañeros en los ámbitos laboral y personal?

En general maestros en formación y maestros con experiencia coinciden en considerar que las relaciones deberán ser o que son de carácter colaborador, basadas en el respeto, la ayuda mutua, en la cordialidad, en el

compañerismo, la amistad e incluso en el afecto... Se relacionan estrechamente los planos de lo personal y lo profesional, considerando que están mutuamente influidos. Solo excepcionalmente se considera necesario separar estos planos y excepcionalmente también, se da cuenta por parte de los maestros con experiencia de casos de enfrentamiento.

h) ¿Cómo será mi relación con los padres de mis alumnos?

En relación con las expectativas de maestros en formación se constata una gran coincidencia con las respuestas de los maestros experimentados en cuanto a la buena calidad de las relaciones y a la forma de llevarlas a cabo. No obstante, los maestros experimentados destacan la existencia de problemas, lo que no se contempla en las expectativas de los maestros en formación.

i) ¿Realizaré actividades complementarias-salidas con mis alumnos?

Las respuestas de los maestros experimentados están en línea con las expectativas de los maestros en formación, pero se advierte un claro descenso del entusiasmo que se daba en éstos. Los maestros con experiencia ven más las dificultades que conlleva realizarlas y a veces se inhiben de llevarlas a cabo, limitándose en todo caso a la realización de las que tienen lugar dentro del centro escolar.

j) ¿Cómo utilizaré la biblioteca del colegio?

Comparando la información proporcionada por maestros experimentados con las expectativas de maestros en formación se constata una mayor incidencia de éstos en características materiales, organizativas y en actividades a desarrollar en ella, mientras que los maestros con experiencia inciden más en la relación de la biblioteca con su propia actividad en el aula y a su forma de uso de la biblioteca, generalmente llevando al grupo de alumnos a la misma en la hora de lectura.

k) ¿Realizaré actividades de perfeccionamiento? ¿De qué tipo?

La comparación de las posturas de maestros experimentados y en formación manifiesta una coincidencia básica en la consideración de las actividades de perfeccionamiento como necesarias para la actualización del profesor y la mejora de la enseñanza. Los maestros en formación son más explícitos a la hora de proporcionar argumentos justificativos. En cuanto al tipo de actividades a realizar, existe una considerable divergencia ya que los maestros en formación aspiran al perfeccionamiento primeramente en tareas curriculares muy diversas, en segundo lugar mencionan el ámbito de la atención a la diversidad y en tercer lugar se refieren al uso de los medios audiovisuales e informáticos.

Por el contrario, los maestros experimentados sitúan el uso de las TIC en primer lugar y en segundo el de las competencias lingüísticas.

l) Otras características

Además de los datos aportados con anterioridad, los maestros en formación hacen referencia a cuestiones de su futuro profesional que consideran relevantes como:

- Un maestro debe estar informado de las características actuales de la comunidad.*
- Debe tener una buena capacidad de comunicación.*
- Debe desarrollar en su trabajo una creciente función orientadora.*
- Debe realizar tareas de investigación.*
- No debe limitarse al trabajo del aula sino que asumirá responsabilidades en el funcionamiento del centro.*
- Es necesario que practique una evaluación de carácter continuo y global.*
- La enseñanza debe estimular un papel más activo del alumno, más participativo e investigador.*

Los maestros tutores por su parte, se refieren a los siguientes temas:

- Necesidad de preparación para resolver incidentes críticos.*
- Importancia de la evaluación formativa.*
- Formar parte de órganos colectivos.*
- Necesidad de desvincular política de educación.*
- Necesidad de estimular el aprendizaje comprensivo.*

Entre los temas libremente planteados por maestros expertos y en formación, se manifiesta una notable diversidad, aproximándose tan solo en dos, si bien tan relevantes como la necesidad de una evaluación continua, formativa y la necesidad de potenciar el aprendizaje activo y comprensivo del alumno.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS: ¿CÓMO VIVEN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN LA DIFERENCIA DE SUS EXPECTATIVAS RESPECTO A LA OPINIÓN DE MAESTROS EXPERTOS?

Los maestros en formación, tras mantener cada grupo una entrevista con un maestro tutor experimentado, han comparado sus propias expectativas con las respuestas recibidas. El resultado ha sido básicamente una toma de conciencia del carácter imaginativo, a veces utópico de sus expectativas y la constatación de que los maestros con experiencia tienen un conocimiento mucho más objetivo de la realidad y ven condicionadas sus actuaciones por las limitaciones que ésta les impone. Algunos puntos de diferencia señalados por los propios maestros en formación han sido éstos:

- En el uso de nuevas tecnologías y recursos. Los maestros en formación piensan que podrán utilizarlas intensamente. Sin embargo las respuestas de los maestros tutores les dan a conocer que existe por lo general una escasa dotación de estos medios en los colegios, por lo que resulta difícil un amplio uso de los mismos. Los maestros

experimentados les dan a conocer que se da una frecuente utilización de los medios impresos: libros de texto, fichas, láminas, así como de una amplia gama de recursos de los que los maestros en formación eran desconocedores.

- La realización de actividades complementarias-salidas fue otro de los ámbitos de mayor divergencia. Frente a la apuesta total, entusiasta de los maestros en formación, la respuesta de los maestros con experiencia les hizo ver la existencia de limitaciones como las relativas al tiempo, ante la necesidad de desarrollar todo el programa y cuestiones de cobertura de responsabilidad civil.
- El tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, en cuyo caso las expectativas de máxima atención, personalización, contrastan con la necesidad explicada por los maestros experimentados de atender al grupo y con las limitaciones a veces de personal especializado y recursos.

Incluso en otros ámbitos en los que la comparación externa que nosotros hemos realizado detecta una coincidencia general, los maestros en formación detectan diferencias cualitativas importantes con la realidad aportada por sus tutores. Así:

- La práctica de tutorías grupales e individuales para la atención a características específicas de los alumnos fue otro tema de sorpresa para los maestros en formación, en principio muy dispuestos a practicarlas con la frecuencia necesaria. Los maestros experimentados les dan a conocer que en educación primaria no existe un espacio horario específicamente dedicado a su realización.
- Otro tema de contraste lo fue la naturaleza del clima relacional, en el que la ilusionada propuesta de relaciones gratificantes y de colaboración de los futuros maestros se ve atemperada por el conocimiento de las dificultades que ponen de relieve los maestros experimentados.
- La metodología predominantemente innovadora propuesta por los maestros en formación contrasta con la práctica frecuente según los maestros experimentados de una metodología más tradicional con utilización del libro de texto, la exposición, etc.

Las diferencias que los maestros en formación perciben entre sus creencias iniciales y la realidad observada o relatada por los maestros experimentados no les lleva a reaccionar con decepción o desmotivación, sino que dan lugar a una reacción conciliadora, de complementación. Piensan que no deben abandonar sus ideales, sus expectativas innovadoras, sino que deberán acomodarlas a la realidad, de la que en muchos aspectos se sienten desconocedores.

“En general se nota una gran diferencia. Se nota que tiene experiencia que nosotros no tenemos ya que ella habla dentro de una realidad, dentro de las posibilidades que puedes tener o de las que te puedes encontrar. Nuestras propuestas eran muy ilusorias, con muchas expectativas, contando con que tenemos recursos en abundancia así como dinero y posibilidades. No contamos con los problemas que nos podemos encontrar y no sabíamos cómo los afrontaríamos” (6)

“Nuestras ideas son muy utópicas porque no tenemos el suficiente contacto con la realidad de los maestros y además tenemos numerosas ideas para cambiar ya que hay muchas cosas que nos gustaría mejorar. Esto último no lo consideramos algo malo pues no se debe perder la motivación aunque sepamos que nos vamos a encontrar con muchos obstáculos” (12)

SUGERENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN

En la necesaria aproximación de aprendizajes teóricos a la realidad práctica en la formación inicial del Maestro de Educación Primaria, esta investigación ha servido para comprender que es preciso profundizar en la reflexión e investigación sobre temas como los siguientes:

- Las clases interactivas con grupos de seminario implantadas en los nuevos planes de estudio tras la convergencia con Bolonia, hacen posible la ejercitación de competencias profesionales como el trabajo en equipo, la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, el diseño y utilización de recursos, la elaboración y utilización de instrumentos para la recogida de datos, la realización de informes. etc.
- La existencia, a partir de segundo curso del Grado de Maestro de periodos de prácticas, practicum, con estancias de los futuros maestros en centros escolares constituye una buena oportunidad para potenciar en ellos la capacidad de reflexión sobre la realidad y la proyección en ella de conocimientos, técnicas y recursos con los que vienen trabajando en diversas asignaturas como la nuestra: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*.
- En esta investigación, estudiantes de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria han elaborado en clases interactivas y trabajando en equipo con técnicas de relato orientado, su imagen como futuros profesionales de la enseñanza. Con posterioridad, en sus estancias en centros han contrastado esta imagen con la que tienen de su trabajo sus profesores tutores.
- En la comparación de ambas imágenes se han podido detectar puntos de aproximación o coincidencia y otros de importante distanciamiento entre las expectativas de nuestros alumnos y la visión de los maestros experimentados. Ello ha constituido un fuerte estímulo para el desarrollo de la capacidad de reflexión de nuestros alumnos y de su profesor.

- En nuestro caso consideramos al final de esta investigación, que debemos proporcionar una visión más actualizada y real del ejercicio profesional y que para ello son fundamentales las actividades a realizar en clases interactivas, así como su conexión con el practicum correspondiente.
- Coincidimos también con la percepción manifestada por nuestros alumnos al considerar que el conocimiento científico y técnico actualizado constituye de hecho un estímulo para la innovación y el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004). El libro Blanco del Título de Grado de Magisterio. Vol I y II. En: <http://www.aneca.es/modal.eval/converdocs/titulos.html>
- Berger, J. y D'ascoli, Y. (2011). Les motivations á devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pedagogie*, 175, 113-146.
- Bernstein, A., Sparks-Larger, M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection on decision making. *Journal of Teacher Education*, 44, 1.
- Berzin, CH. (2012). Tutorat entre pairs et Théorie implicite d'enseignement. *Revue Française de Pedagogie* 179, 73-82
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. California: Sage Publications
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la educación superior. Londres, 18 de mayo de 2007. versión html del archivo <http://www.unizar.es/eees/doc/RD900.opdf>
- Crahay, M., Wanlin, PH., Issaieva, E., y Laduran, I. (2010). Fontions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pedagogie*, 172, 85-129
- García, J. y Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Sanmamed, M. (Direc., 2006). *Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago : ACSUG
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu
- Knowles, G., Holt-Reynolds, D. (1991) "Shapping pedagogies through personal histories in preservice teacher education" *Teachers College Record* 93, 1, 87-113
- Kölb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Chiffs. New Jersey: Prentice Hall
- Larrosa, J. et al. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung : Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Münster: Waxman.
- Macintyre, M.; Kim, J-H. (2011). Investing in the curricular lives of educators: Narrative inquiry as pedagogical medium. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 5, 679-695
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea: MEC

- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadanía*. Madrid. Alianza.
- Medrano, C. (2007). *Las historias de vida*. Buenos Aires: Alfagrama
- Montero, I. y Bedmar, M. (2009). El uso de las historias de vida en el ámbito universitario: Recreación, innovación e intercambio desde un proyecto de acción intergeneracional. *Universitas Tarraconensis*, 189-209.
- Moreira M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25
- Nault, T. (1999). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montreal: Ed. Logiques.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-23
- Tochon, F. (2000). "Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Wanlin, P.H. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- Walsh, A. (2009). Modes of Reflection : Is it possible to use both individual and Collective reflection to reconcile the « three party Knowledge interest in workplace learning ? *European Journal of Education* 44, 3.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar. *Harvard Educational Review*, 57,1.

APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ASIGNATURA CONTABILIDAD FINANCIERA SUPERIOR: VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Javier Corral-Lage

Izaskun Ipiñazar-Petralanda

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Proyecto financiado por VICERRECTORADO DE ESTUDIOS DE GRADO E INNOVACIÓN, SERVICIO DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO,

Convocatoria de Proyecto de Innovación Educativa 2012-2014, Nº 6529

RESUMEN

La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando la capacidad del estudiante de “aprender a aprender” como vía necesaria en su propio aprendizaje, gestionando el tiempo y la información de manera eficaz.

El planteamiento de la asignatura Contabilidad Financiera Superior, se ha desarrollado para que el alumnado pueda recibir la docencia en dos modalidades: metodología ABP, donde se fomenta el autoaprendizaje y la implementación de los conocimientos de una manera independiente, y el sistema tradicional, donde el alumnado se convierte en sujeto pasivo que recibe explicaciones y resoluciones de problemas.

Los resultados obtenidos, muestran cómo la mayoría prefiere un sistema mixto, porque aunque más de la mitad de los alumnos declaran entender mejor la asignatura con la metodología tradicional, afirman que para estar mejor preparados ante un examen, es más recomendable el modelo ABP.

Se puede concluir que es un buen sistema que requiere un gran esfuerzo por parte del alumno y por ello hay que adaptar los contenidos para no sobrecargar al alumnado.

PALABRAS CLAVE

ABP, Metodología activa, Contabilidad, Aprender a aprender, Enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The Problem-Based Learning methodology (PBL) contributes to the teaching-learning process by developing the student's capacity to “learn to learn” as a necessary channel for their own learning. PBL helps students manage time and information efficiently.

Two methods are deployed when teaching the Advanced Financial Accounting subject. The first method is the PBL approach wherein students are encouraged to deal with the areas of self-learning and acquisition of knowledge in an autonomous way. The second method deployed at the University is the more traditional, teacher-fronted, lecture approach.

The results of the current study indicate that students prefer a mixed-system. More than half those students asked that they understood the subject better when the traditional method was deployed. However, a large body of students stated that in order to be better prepared to sit an exam PBL method was more appropriate.

As a preliminary conclusion, it would seem that the PBL is an effective system that demands significant effort from students. It is therefore suggested that the subject syllabus be modified in order to avoid over-burdening the students.

KEY WORDS

PBL, Active methodology, Accounting, Learn to learn, Teaching-learning

1. INTRODUCCIÓN

Durante la vida universitaria de un estudiante, la capacidad de “aprender a aprender” como vía necesaria en su propio aprendizaje, gestionando el tiempo y la información de manera eficaz, se ha convertido en una de las competencias claves (Fernández, 2006) dentro del Marco de Referencia Europeo. En los últimos años acepciones como crear, transmitir y socializar han ido adquiriendo una mayor entidad, convirtiéndose en el papel estratégico a desarrollar por las Universidades (Rivera, 2000).

El encargo de velar que los medios sean puestos a disposición de todos los estudiantes, para favorecer de esa manera una educación y formación permanente, pudiéndose así llevar a cabo las competencias clave necesarias para sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, recae sobre las universidades (Estela & Vera, 2008). En su dedicación por establecerse como referente internacional la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea está promoviendo un modelo en el que la investigación, la innovación, la creatividad, la internacionalización y la captación de talento y el aprendizaje, juegan un papel esencial en el perfeccionamiento del rendimiento del tejido productivo y del entorno socio-económico y cultural.

En la actualidad, a la hora de ejecutar diferentes acciones para lograr el éxito en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, queda patente la necesidad de un cambio, un ajuste, una adaptación y un proceso innovador. Durante el curso académico 2011/2012, conscientes de este cambio, en el contexto del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao, profesores implicados en la asignatura Contabilidad Financiera Superior, hemos intervenido en la adaptación de parte de los materiales docentes para su impartición durante el curso académico 2012/2013 y su puesta en marcha hacia la implementación de metodologías activas.

Por el gran potencial que ofrece para la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rué, 2007), de entre las diversas metodologías activas se ha optado por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ya que ofrece pautas para adaptarse a los cambios, fomenta un espíritu crítico, aprende a aprender y favorece el trabajo en equipo (Delors, 1996; Molina, García, Pedraz,

& Antón, 2003). Dicha metodología es recomendable aplicarla en los primeros cursos, puesto que está demostrado que favorece la motivación y formación de graduados autónomos, prácticos e interdisciplinarios (Barrows & Kelson, 1995; Major & Palmer, 2001; Sáez, Guisasola & Garmendia, 2013); y, además, constituye uno de los ejes prioritarios dentro del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, donde se demandan una serie de competencias clave para la realización y desarrollo profesional, la inclusión social y el empleo de los estudiantes. Todas ellas son igual de importantes puesto que de manera conjunta contribuyen al éxito en el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento (Consejo de Europa, 2002).

Bajo estos antecedentes donde se proporcionan los elementos necesarios para la implementación exitosa del ABP en la formación contable, el objetivo de este estudio es determinar, a través de una encuesta al alumnado, cuáles son las ventajas y desventajas de la metodología ABP y la metodología tradicional dentro del marco de la asignatura Contabilidad Financiera Superior. Para la consecución de este objetivo, tras esta introducción, el trabajo se estructura de la siguiente manera: a continuación se muestra las características del método ABP. En el tercer epígrafe nos centramos la metodología empleada para el desarrollo del estudio. Seguidamente se analizan los resultados obtenidos. Y finalmente, en el último apartado, se recogen las conclusiones más importantes.

2. EL MÉTODO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

2.1. Características generales

La metodología o método ABP es una pedagogía que se basa en la teoría del aprendizaje constructivista, en la que el estudiante es el eje central en el proceso de aprendizaje (Biggs, 1996). Según Tan (2004), en esta metodología es recomendable utilizar problemas auténticos, existentes en el mundo real, como el comienzo y el punto de partida en el proceso de aprendizaje, siendo en gran medida un enfoque de aprendizaje activo y centrado en el alumno. Esta metodología no es sólo una resolución de problemas, sino que es una pedagogía basada en el constructivismo donde los problemas reales se utilizan junto con el diseño de un entorno de aprendizaje para fomentar las actividades de investigación, el auto-aprendizaje, la obtención de información utilizando diversas fuentes, el diálogo y la resolución colaborativa de problemas en grupo (Tan, 2004).

La impartición de la docencia con un enfoque activo debe cumplir con unas características que son la base de esta metodología (Dolmans, Schmidt & Gijsselaers, 1995; Hmelo-Silver, 2004; Morales & Landa, 2004; Sáez et al., 2013):

- Utilizar un problema o escenario como punto inicial del aprendizaje.
- Proporcionar las actividades con suficiente tiempo para la reflexión individual y en grupo.
- Trabajar en pequeños grupos de forma cooperativa.
- Guiar por parte del profesorado de forma flexible el aprendizaje de los estudiantes.
- Responsabilizar al alumnado de su propio aprendizaje.

Así mismo, a la hora de plantear los problemas al alumnado, según Hicks (1991) existen cuatro conceptos que se deben tener en cuenta:

- identificar que hay un problema;
- reconocer que dicho problema requiere una solución;
- promover la necesidad de querer resolverlo y,
- convencer a los estudiantes de que van a ser capaces de resolverlo.

Según Tan (2003), un buen problema es aquel basado en la vida real, es decir, relevante y auténtico; generador de múltiples opciones; estimulador del pensamiento creativo e independiente, que requiere de nuevos conocimientos básicos; que integra varios temas; que ofrece resultados realistas y que es capaz de enganchar a los estudiantes y activar la curiosidad.

Además de estas características, también se debe considerar que los fundamentos de un enfoque ABP, por lo general, deben incluir los siguientes aspectos (Tan, 2003):

- el problema es el punto de partida del aprendizaje;
- el problema suele ser el mundo real y tiene la intención de ser lo más auténtico posible;
- el problema debe exigir múltiples perspectivas;
- el problema desafía los conocimientos actuales, las actitudes y las competencias de los estudiantes, por lo que exige nuevas áreas de aprendizaje;
- el aprovechamiento de una variedad de fuentes de conocimiento y el uso y la evaluación de los recursos de información;
- el aprendizaje debe ser colaborativo, comunicativo y de cooperación con los estudiantes; éstos trabajan en pequeños grupos con un alto nivel de interacción para el aprendizaje entre iguales y la enseñanza entre pares;
- el desarrollo de habilidades de investigación y de resolución de problemas, y
- una evaluación y análisis de la experiencia del alumno y de los procesos de aprendizaje.

2.2. Estudios de la aplicación del método ABP en materias contables: estudios teóricos y prácticos

El método ABP parece ser un modelo adecuado para lograr las destrezas que se definen en los ejes prioritarios dentro del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, hasta la fecha se ha prestado poca atención en la literatura contable al método ABP, realizándose un pequeño número de trabajos teóricos publicados que tratan el uso del ABP en el contexto de la enseñanza de la contabilidad como son los trabajos de Johnstone y Biggs (1998) y Milne y McConnell (2001).

Johnstone y Biggs (1998) describen cuatro estrategias a tener en cuenta por parte de los profesores contables, según las cuales, a la hora de considerar la implementación del ABP en asignaturas del área se recomienda que previamente el alumnado tenga unos conocimientos básicos en materia contable; que la resolución de los problemas, tras el proceso de autoaprendizaje llevado a cabo por el estudiante, sea explicado; que la resolución

de problemas se estimule mediante la colaboración inter-grupal y el aprendizaje centrado en el estudiante; y que el profesorado sea experto en la materia.

El estudio realizado por Milne y McConnell (2001) parte de una extensa revisión teórica de la evolución de la metodología ABP en medicina, por ser la materia donde ha tenido mayor repercusión, para concluir que, en materia contable, los educadores deben dar a los estudiantes la libertad para avanzar en su propio aprendizaje y promover deliberadamente el desarrollo de las habilidades del auto-aprendizaje, reorientando al alumnado a ser él quien asuma la responsabilidad de su propio proceso educativo.

En relación a los trabajos empíricos que se han publicado sobre la metodología ABP en el contexto de la educación contable, podemos nombrar a Breton (1999), Heagy y Lehmann (2005) y Stanley y Marsen (2012).

Breton (1999) comparó los efectos de dos métodos de enseñanza utilizando diferentes métodos en dos clases. La primera clase utilizaba la metodología tradicional con las tareas y exámenes, y la segunda clase aplicaba el enfoque de ABP. Según los resultados ofrecidos por Breton (1999) en un contexto de educación en contabilidad, la metodología ABP ofrece mejores resultados académicos que la tradicional. En este estudio también se presentaron evidencias que sugieren que los estudiantes de ABP, tras su implantación, llegaban a la conclusión de haber adquirido conocimientos y capacidades que esperaban les fueran útiles a largo plazo.

En el caso del estudio de Heagy y Lehmann (2005), se trató de validar el valor del aprendizaje de ABP en una asignatura contable. Para ello se compararon los rendimientos de los estudiantes en cuestiones de conocimientos básicos en una clase con ABP, frente a los resultados de estudiantes en una clase sin implantar el ABP. En este caso encontraron que el rendimiento académico en los exámenes de conocimientos básicos no difirió significativamente entre los estudiantes sujetos a la metodología activa ABP y los del plan de estudios tradicional.

Más recientemente, el estudio llevado a cabo por Stanley y Marsen (2012), evidencia que el uso del ABP en materia contable adquiere un éxito destacable. Según estos autores los estudiantes están de acuerdo con que su comprensión de conceptos y principios en este campo ha mejorado, que son capaces de aplicar los principios adquiridos en materia contable a nuevas situaciones, que se sienten más cómodos utilizando ésta metodología, y sobre todo, que el hecho de tener que plantearse a sí mismos diferentes cuestiones y buscar la respuesta adecuada, según el problema planteado, les ha ayudado a comprender mejor la asignatura. Otro resultado importante del estudio es la habilidad de trabajar en equipo. El trabajo en equipo es a menudo difícil de manejar en un entorno con muchos estudiantes, sin embargo, según este último estudio la metodología ABP ha demostrado que el enfoque adoptado puede ser exitoso.

En resumen, la literatura ha propugnado el uso exitoso de la metodología ABP en varias disciplinas, siendo la contabilidad una de ellas, por lo que podría ser un enfoque que promueva la mejora en la formación contable del alumnado al ayudar a éste a aprender por sí mismo, a obtener y organizar la información, a mejorar la capacidad para identificar y resolver problemas no estructurados en entornos desconocidos, y para ejercer el juicio basado en la

comprensión de un conjunto de hechos. Sin embargo, la falta de un mayor número de estudios donde se siga ahondando en las ventajas y desventajas de la metodología ABP en asignaturas del área contable, nos ha llevado a proponernos la realización de este trabajo y, de este modo, poder seguir analizando cuál es la percepción del alumnado.

2.3. Contextualización de la aplicación del método ABP en Contabilidad Financiera Superior

El planteamiento del trabajo se ha centrado en la asignatura Contabilidad Financiera Superior que se imparte en 2º de GRADO de Administración y Dirección de Empresas (ver cuadro 1):

Cuadro 1: Contexto de la asignatura de Contabilidad Financiera Superior

Universidad	UPV/EH U	Centro	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Bilbao)	
Grado	Administración y Dirección de Empresas			
Departamento	Economía Financiera I			
Asignatura	CONTABILIDAD FINANCIERA SUPERIOR		Curso	2º
Cuatrimestre	2º	Créditos	6	
Grupo	--	Nº Estimado de alumnos por clase	50	
Horas presenciales <i>(Nota: las sesiones/clases son de 90 minutos)</i>				
	Clases Magistrales	Prácticas de Aula	Seminarios	TOTAL
	42 horas	9 horas	9 horas	60 horas

La asignatura se ha organizado de tal manera que el alumnado pueda recibir la docencia en dos modalidades:

1. La primera está centrada en la metodología activa ABP, donde se promueve el autoaprendizaje y la implementación de los conocimientos de una manera autónoma por parte del individuo y la capacidad de superar con éxito los obstáculos con el objetivo de culminar el aprendizaje.
2. La segunda, consiste en el sistema docente tradicional, donde el alumno recibe explicaciones y resoluciones de problemas planteados en clase convirtiéndose en un sujeto pasivo. En este caso, el profesor explica el tema desde un inicio, sin que el alumno haya investigado o tenido una visión previa del mismo antes de recibir las explicaciones y sin tener la opción, por tanto, de plantear y debatir posibles soluciones al problema propuesto.

El diseño ABP se ha realizado únicamente para el primer bloque temático (Constitución y Modificación del Patrimonio Neto), que representa, aproximadamente, un tercio de la asignatura. En los siguientes apartados desarrollaremos su implementación y los resultados obtenidos.

3. METODOLOGÍA EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO ABP

El contexto de la asignatura se presentó al alumnado el primer día de clase: se trata de una clase de “presentación” donde se explica al alumno la metodología docente, el programa, material, bibliografía, evaluación.... En este caso, en esta introducción se hizo hincapié en la nueva metodología que se aplicaría durante los primeros temas.

Para presentar el primer bloque temático utilizando el Aprendizaje Basado en Problemas se presenta el denominado “Cuaderno del Alumno” donde se ofrece un cronograma completo de los temas a tratar, así como los problemas que deberá ir resolviendo. Cada tema requiere de un número de horas de trabajo tanto dentro como fuera del aula. De esta manera el alumno, antes de la clase magistral, previamente ha debido desarrollar diferentes actividades como lecturas de normativa legal, bibliografía recomendada, artículos periodísticos y científicos, o dar respuestas a preguntas que se plantean. Posteriormente, ya en el aula, se abre una mesa de debate en pequeños grupos donde cada alumno aporta su punto de vista sobre el problema expuesto y en base a las actividades o lecturas realizadas. Tras esta discusión inter-grupal inicial, es el profesor quién decide qué aspectos son necesarios reforzar mediante una puesta en común y cuáles no necesitan refuerzo porque han sido interiorizados por el propio alumno gracias al proceso de auto-aprendizaje llevado a cabo.

Las actividades diseñadas para cada uno de los temas objeto del método ABP presentan contenidos que recogen los siguientes aspectos (ver cuadro 2): **Cuadro 2:** Características de las actividades para el estudiante

Tipo de Actividad	Pre-test de conocimientos que indica el punto de partida de los estudiantes.
	Presenta un escenario-problema con objeto de que los estudiantes puedan tomar conciencia del tema que van a trabajar.
	Presenta el interés que puede tener el escenario-problema que involucra a los estudiantes en las actividades.
	Hace que los estudiantes realicen un planteamiento legal del problema, que les invita a realizar hipótesis, antes de aplicar directamente las leyes
	Hace que los estudiantes propongan diferentes estrategias de resolución, incluyendo la aplicación de leyes y principios.
	Hace que analicen los resultados obtenidos, estudiando su coherencia respecto a las hipótesis emitidas y el cuerpo normativo estudiado.
	Tiene como objetivo una retroalimentación de lo que se ha aprendido, sin esperar a finalizar el tema. Puede ser una actividad de evaluación.
	Evaluación que pone la atención en que los estudiantes tengan que profundizar en sus conclusiones

La constitución de los grupos para las actividades se ha realizado de manera aleatoria y para cada tema/módulo se han creado nuevos grupos. En este caso, se han producido tres cambios.

Finalizada la materia objeto de la metodología ABP se continua con la asignatura mediante el sistema tradicional (exposiciones del profesorado).

Una vez que el alumno ha conocido ambas metodologías se ha llevado a cabo una encuesta a través de la herramienta web de encuestas online “encuestafacil.com”, entre los meses de marzo y abril de 2013, dirigida a los alumnos y alumnas de tres grupos (uno en castellano y dos en euskera), de la asignatura Contabilidad Financiera Superior, con el objetivo de identificar cuáles son los pros y los contras de ambos métodos.

La encuesta titulada “Metodología Activa ABP” está formada por 3 bloques:

- datos personales;
- metodología activa y
- metodología tradicional.

Consta de nueve preguntas de las cuales tres han sido dicotómicas cerradas, una de respuestas abiertas y cinco con respuestas de escala Linkert de 5 puntos.

El tamaño muestral se determinó para lograr que el margen de error máximo para la estimación de una proporción (frecuencia relativa de respuesta en un ítem específico de una cuestión) sea inferior a 0,06 puntos, en este caso de $\pm 6\%$ con un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$, para $e=0.06$) sobre un universo de 148 alumnos (N), definido como finito.

Con todo ello, se considera una muestra representativa, un total de 95 respuestas (n), siendo el número de encuestas cumplimentadas 98, superior al tamaño muestral, con un índice de respuesta de un 66,21% sobre el total de encuestas enviadas, dato que se puede considerar adecuado, por lo que las conclusiones sobre la aceptación por parte del alumnado de la metodología ABP, pueden considerarse relevantes.

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 pq}}$$

A la hora de ofrecer un valor (Valor i) a cada una de las preguntas-ítems (v_i), se ha tenido en cuenta cada una de las preguntas (i) en relación a la respuesta (j), dando a cada respuesta los siguientes valores: (1) Nada de acuerdo; (2) Poco de acuerdo; (3) Indiferente; (4) Bastante de acuerdo; y (5) Totalmente de acuerdo, en base a la siguiente fórmula:

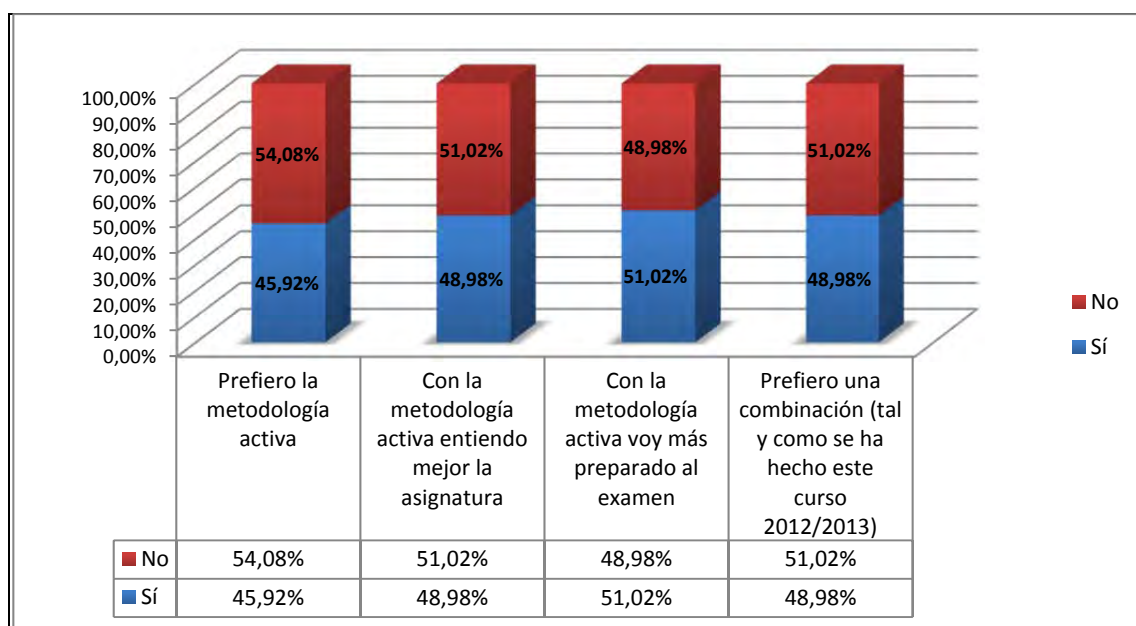
$$\text{Valor } i = \sum_{j=1}^{n=5} (v_{ij} \times j)$$

4. RESULTADOS

4.1. Resultados Metodología ABP vs Metodología Tradicional

Respecto a los datos obtenidos, en base a la pregunta “¿Qué opinión te merecen cada una de las metodologías desarrolladas hasta el momento?” el 51,02% prefiere un sistema mixto donde se lleven a cabo las dos modalidades descritas, ya que a pesar de que más de la mitad de los alumnos declaran entender mejor la asignatura con la metodología tradicional, por el contrario afirman que para estar mejor preparados ante un examen, es más recomendable la metodología ABP (ver Figura 1).

Figura 1: Metodología ABP vs Metodología Tradicional



4.2. Resultados Metodología ABP

En referencia a la metodología ABP, los alumnos opinan que dicho modelo de aprendizaje es positivo para ellos (56,12%), sin embargo creen que es necesario hacer más prácticas (67,35%); y que el profesor explique toda la teoría, no solo limitándose a los puntos que tras la puesta en común cree que son más importantes reforzar (81,64%).

Respecto a la labor desempeñada por los alumnos fuera del aula, consideran que el esfuerzo ha sido importante (59,19%), aunque reconocen que les ha ayudado a comprender mejor la materia (47,96%), frente al 31,63% que opinan lo contrario.

El ítem más valorado por el alumnado (4,14), es aquel que demanda la necesidad de recibir explicaciones teóricas de toda la teoría, en el propio aula; seguido de la necesidad de incrementar el número de ejercicios prácticos dentro del aula (3,81). Sin embargo, los estudiantes a la hora de valorar que “La dinámica de las clases ha sido buena: comentar entre los compañeros y luego corrección por parte del profesor” le ofrecen la valoración más baja (2,77)

de todos los ítems sobre la Metodología ABP. En referencia a la labor desempeñada en el aula, adquiere mayor importancia el trabajo extra que ha supuesto el hecho de que el esfuerzo desempeñado haya ayudado a comprender mejor la asignatura (3,68 frente a 3,25) (ver Cuadro 3).

Cuadro 3: Opinión sobre la metodología ABP

METODOLOGÍA ABP						
i \ j	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DENTRO DEL AULA					Valoración
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Las actividades han sido suficientes para profundizar en los conceptos de los temas 2, 3 y 4	1,02 %	13,27 %	34,69%	14,29%	36,73%	3,72
Es necesario hacer más actividades prácticas en el aula	2,04 %	11,22 %	19,39%	38,78%	28,57%	3,81
La dinámica de las clases ha sido buena: comentar entre los compañeros y luego corrección por parte del profesor	14,29 %	33,67 %	22,45%	20,41%	9,18%	2,77
Es necesario que el profesor explique la teoría en el aula	1,02 %	6,12 %	11,22%	40,82%	40,82%	4,14
En general, mi opinión es positiva	1,02 %	15,31 %	27,55%	26,53%	29,59%	3,68
Creo que es una buena metodología para aprender	10,20 %	27,55 %	27,55%	25,51%	9,18%	2,96

	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DEL AULA					
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Valoración
Ha supuesto mucho trabajo fuera del aula.	1,02 %	9,18 %	30,61%	38,78%	20,41%	3,68
El esfuerzo realizado me ha ayudado a comprender mejor la asignatura	6,12 %	25,51 %	20,41%	33,67%	14,29%	3,25

4.3. Resultados Metodología Tradicional

La opinión que ofrecen los alumnos sobre la Metodología tradicional, también es positiva, ya que la refrendan el 69,39%. Si bien es cierto que demandan que las explicaciones teóricas vayan acompañadas de actividades tal y como sucede en el método ABP (50%); y que es necesario incrementar el número de ejercicios prácticos, al igual que se solicita con la otra metodología (77,51%). El esfuerzo fuera de las aulas ha sido menor, ya que casi la mitad así lo contemplan a la hora de comprender mejor la materia (ver cuadro 4).

Si nos fijamos en la valoración obtenida por cada ítem, el más valorado con una puntuación de 3,99, es la necesidad de realizar más prácticas en el aula (misma petición que en la metodología ABP). Por el contrario, a la hora de conocer si esta metodología es un buen método para aprender, nos encontramos con que este ítem es el menos valorado (3,26). En relación a las actividades llevadas a cabo fuera del aula, los estudiantes opinan que el trabajo extra realizado es demasiado en comparación con la ayuda que ello le ha podido aportar a la hora de comprender mejor la asignatura (ver cuadro 4).

Cuadro 4: Opinión sobre la metodología tradicional

METODOLOGÍA TRADICIONAL						
i \ j	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DENTRO DEL AULA					
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Valoración
Las explicaciones teóricas podrían	2,04 %	16,33 %	31,63%	22,45%	27,55%	3,57

realizarse mediante actividades (es decir, como en los temas 2-3-4) en lugar de en el aula						
Es necesario hacer más ejercicios en el aula	2,04 %	4,08 %	16,33%	47,96%	29,59%	3,99
La dinámica de las clases ha sido buena: escuchar los comentarios del profesor	5,10 %	16,33 %	24,49%	45,92%	8,16%	3,36
En general, mi opinión es positiva	2,04 %	7,14 %	21,43%	30,61%	38,78%	3,97
Creo que es una buena metodología para aprender	6,12 %	20,41 %	25,51%	36,73%	11,22%	3,26
Las explicaciones teóricas podrían realizarse mediante actividades (es decir, como en los temas 2-3-4) en lugar de en el aula	2,04 %	16,33 %	31,63%	22,45%	27,55%	3,57
	OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DEL AULA					
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Valoración
Ha supuesto mucho trabajo fuera del aula.	5,10 %	13,27 %	34,69%	38,78%	8,16%	3,32
El esfuerzo realizado me ha ayudado a comprender mejor la asignatura	5,10 %	16,33 %	31,63%	43,88%	3,06%	3,23

4. CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que las ventajas más importantes de la metodología activa ABP destacadas por los estudiantes son que su propia idiosincrasia permite y facilita llevar al día la asignatura y, como consecuencia, el alumnado asimila mejor los conocimientos, percibiendo que está mejor preparado para las pruebas de evaluación. El trabajo constante, los procesos de autoaprendizaje, las tareas realizadas en equipo, etc. ayudan al alumnado a interiorizar los conocimientos de una manera más eficaz y eficiente.

Sin embargo no debemos olvidar las desventajas más importantes de la metodología activa. Éstas han estado relacionadas con la gestión del tiempo y la incertidumbre generada por el sistema de autoaprendizaje. Los estudiantes recalcan la cantidad de trabajo adicional que supone esta metodología ya que, a su parecer, les exige muchas horas de estudio fuera del aula. En principio, el alumnado no está habituado a ampliar sus conocimientos mediante trabajo extra a desempeñar en horas no lectivas. Suponemos que la dificultad de gestionar su tiempo, representa una barrera para los estudiantes y esto les hace valorar negativamente el trabajo extra. También comentan que sería adecuado que fuera el profesor quien realizara una puesta en común de los conceptos teóricos, en lugar de que sean ellos mismos. De nuevo aparece, en nuestra opinión, otra barrera impuesta: la incertidumbre, generada por los miedos a exponer en grupo, a dar sus propias ideas, a saber que pueden ser rebatidas, en definitiva, a aprender por ellos mismos. Inicialmente, los alumnos son reacios a pensar por sí mismos, por ello generan una defensa contra todo aquello que suponga un esfuerzo adicional. Se destaca la necesidad de llevar a cabo más prácticas en el aula. En este caso el alumno demanda ejercicios solucionados, por un lado, porque de esa manera pueden cerciorarse de que los resultados obtenidos son los correctos, eliminando así su incertidumbre, y por otro, ganar tiempo a la hora de tener que llegar a las soluciones, reduciendo así su tiempo de estudio.

En referencia a la metodología definida como tradicional podemos determinar que el alumnado encuestado considera como aspectos negativos de la metodología tradicional la demanda de más ejercicios prácticos en el aula, y la peor “consolidación” de los conocimientos. Respecto a la primera demanda, cabe manifestar que el alumno siempre solicita más ejercicios prácticos, independientemente del método, tal y como se ha podido observar. Suponemos que, como hemos comentado, es una manera de reducir su incertidumbre y sus tiempos de estudio. En el segundo aspecto, el alumnado al convertirse en un sujeto pasivo y no ser parte activa del proceso de aprendizaje, no refuerza los conocimientos adquiridos.

Respecto a los aspectos positivos, se remarca que la metodología tradicional al dejar el peso del desarrollo de la asignatura en el profesorado, mediante explicaciones teóricas, consecución de supuestos prácticos, etc., hace que el alumnado perciba que entiende mejor la materia, aunque, como hemos mencionado, no afianza los conocimientos adquiridos de una manera efectiva. En nuestra opinión, en este caso, el alumnado es un sujeto pasivo, que no se ve en la obligación de pensar por sí mismo, ni desarrollar su

autoaprendizaje, simplemente recibe las enseñanzas del profesorado y las toma como válidas, sin acrecentar su capacidad crítica, ni aportar un feedback.

Como consecuencia de este parecer, desde el profesorado, en interés de una mejora en la calidad de la enseñanza, debemos dar seguir insistiendo en la importancia de las metodologías activas y de las diferentes competencias transversales que aporta la metodología ABP, mediante procesos de mejora. Considerando todas las ventajas y desventajas de cada método, en aras de perfeccionar y ampliar la metodología activa en el área contable, se hace necesario un proceso de revisión en los siguientes aspectos:

- a. reestructurar ciertas actividades para incorporar más ejercicios prácticos, y de esa manera permitir que los estudiantes puedan cerciorarse de haber llegado a los resultados correctos y minimizar así su incertidumbre;
- b. adaptar mejor los problemas expuestos en cuanto al tiempo que se necesita para solventar cada uno de ellos, especialmente fuera del aula, evitando así una labor tediosa y prolongada en el tiempo. La labor desempeñada por el alumnado en horas no presenciales no debe suponer una carga excesiva para éste, ni repercutir, por ende, de manera negativa en el tiempo que dediquen a otras asignaturas.
- c. modificar las actividades correspondientes a los aspectos teóricos: como lecturas de normativa, legislación, etc. Tras la lecturas, resúmenes, debates, etc., desarrollados por los alumnos, según las indicaciones de las actividades, sería recomendable que el profesorado realizara una breve exposición y puesta en común, reduciendo así, las incertidumbres generadas en el alumnado ante los miedos de no haber llegado a las conclusiones correctas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrows, H. S., & Kelson, A. C. (1995). Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute. *Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute*.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Breton, G. (1999). Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method. *Accounting Education*, 8(1), 1–12.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Delors, J. & International Commission on Education for the Twenty-first Century, (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana.
- Dolmans, D. H. J. M., Schmidt, H. G. & Gijsselaers, W. H. (1995). The relationship between student-generated learning issues and self-study in problem-based learning. *Instructional Science*, 22(4), 251-267.
- Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 159-184.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, (5), 6.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Heagy, C., & Lehmann, C. (2005). Is PBL an improved delivery method for the accounting curriculum? In B. Schwartz & J. Ketz (Eds.), *Advances in accounting education teaching and curriculum innovations* (pp. 221–251). Elsevier.
- Hicks, M. (1991). *Problem solving in business and management: Hard, soft and creative approaches*. London: International Thomson Business Press.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.

- Johnstone, K., & Biggs, S. (1998). Problem-based learning: Introduction, analysis, and accounting curricula implications. *Journal of Accounting Education*, 16(3/4), 407–427
- Major, C. H., & Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of Problem-Based Learning in Higher Education: Lessons from the Literature. *Academic Exchange Quarterly*, 5(1), 4-9.
- Milne, M., & McConnell, P. (2001). Problem-based learning: A pedagogy for using case material in accounting education. *Accounting Education*, 10(1), 61–82.
- Molina Ortiz, J. A., García González, A., Pedraz Marcos, A., & Antón Nardiz, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de Docencia Universitaria*, 3(2).
- Morales, P., & Landa V. (2004). Aprendizaje Basado En Problemas Problem–Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Rivera, O. (2000). La Gestión del Conocimiento en el mundo Académico: ¿Cómo es la universidad de la era del conocimiento?. *AECA*, 51.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- Sáez de Cámara Oleaga, E., Guisasola Aranzabal, J., & Garmendia Mujika, M. (2013). Implementación y resultados obtenidos en una propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas en el Grado en Ingeniería Ambiental. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 85-112.
- Stanley, T., & Marsden, S. (2012). Problem-based learning: Does accounting education need it? *Journal of Accounting Education*.
- Tan, O. S. (2003). Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century. Thompson.
- Tan, O. S. (2004). Editorial. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 123-124.

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS APRENDIDOS EN LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA: LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

Ana Torres Soto

Francisco J. Hernández Valverde

Nicolás Martínez Valcárcel

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Murcia

RESUMEN

Al socaire de los cambios metodológicos anunciados con el proceso de Bolonia, planteamos la necesidad de abordar investigaciones que muestren qué se ha estado haciendo en momentos de transición hacia un nuevo modelo educativo en la universidad. Concretamente, en el trabajo que presentamos se han analizado los contenidos teóricos y prácticos recordados por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, para reflexionar acerca de la vinculación entre esos contenidos y la forma en que se aprendieron. Asimismo se muestran algunas valoraciones de los estudiantes respecto al uso de metodologías por parte de sus profesores, con la intención de provocar en ellos, y en la comunidad educativa en general, la reflexión y deliberación sobre el uso las distintas modalidades de enseñanza de cara al nuevo escenario educativo y sus posibilidades de cambio.

PALABRAS CLAVE

Teoría-práctica, contenidos, voces de estudiantes, metodología, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

Taking into account methodological changes announced with the Bologna process, we suggest the need for addressing research showing that is has been doing in moments of transition to a new educational model in the university. Specifically, in the work we present have been analyzed the theoretical and practical content remembered by the students of Pedagogy at the University of Murcia, to reflect about the links between these contents and the way in which it is learned. It also shows some assessments of the students regarding the use of methodologies by their teachers, with the intent to cause in them, and in the educational community in general, the reflection and deliberation on the use of the different forms of education in the face of a new educational scenario and the potential for change.

KEY WORDS

Theory-practice, contents, studentsvoice, methodology, teaching-learning.

Introducción

La realización de este trabajo nos ha brindado la oportunidad de conocer los contenidos que recuerdan los estudiantes de Pedagogía al finalizar su formación universitaria y deliberar acerca de la posible conexión entre esos contenidos y la forma en que se aprendieron; vinculando así, enseñanza y aprendizaje.

Aunque tradicionalmente se ha considerado el aprendizaje de los estudiantes como algo dependiente del alumno y ajeno al profesorado, desde que se empezara a concebir la Universidad como una “institución de aprendizaje” más que como una “institución de enseñanza” se entiende que el aprendizaje se construye tanto por las condiciones del alumnado, por las del profesorado y las de la institución educativa (Zabalza, 2002). En este sentido, es interesante, cuando no necesario, que el profesorado analice y reflexione sobre su propia práctica educativa para incrementar su conocimiento acerca de los factores que propician en el alumnado un aprendizaje de mayor calidad, en definitiva, más eficaz. Como acertadamente señalaba Zabalza (2007), *la capacidad de mejorar la enseñanza viene ligada a la posibilidad de documentar nuestra práctica de forma tal que podamos volver sobre ella, evaluarla, identificar sus puntos fuertes y débiles, valorar los efectos sobre el aprendizaje, etc. Y, sobre todo, que podamos compartirla...* (p. 498). Ciertamente, son los propios profesores, investigadores y alumnos quienes, desde su posición privilegiada con la realidad educativa, pueden afrontar los cambios e innovaciones que, también desde Europa, se les reclaman para afrontar los retos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Hacia un modelo educativo centrado en el aprendizaje

De acuerdo con la propuesta de Universidad iniciada con la declaración de Sorbona (1998) y consolidada con la Declaración de Bolonia (1999), la educación superior ha de encargarse, además de la búsqueda del saber, de la capacitación de los estudiantes para enfrentarse a los retos de la sociedad actual. Para ello, es necesario desarrollar en ellos capacidades, habilidades, actitudes y valores que les permitan consolidar una formación integral. Así, se destaca la importancia de una educación centrada en el aprendizaje, lo cual supone abandonar los métodos tradiciones de transmisión del conocimiento generalmente basados en la clase magistral y el aprendizaje memorístico y adoptar modalidades de enseñanza que permitan el trabajo autónomo del estudiante y su aprendizaje en torno a competencias (que aporte contenidos valiosos adaptados a sus necesidades de aprendizaje).

Desde este enfoque, se pone el acento una educación centrada en el aprendizaje de competencias, donde lo importante es lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden. De esta manera, los resultados de aprendizaje, es decir, lo que los estudiantes han aprendido y son capaces de hacer al finalizar su recorrido curricular, se resalta como una de las funciones principales de la universidad actual.

Sin embargo, la apuesta por una universidad que introduzca un nuevo modelo de enseñanza, en la que la docencia esté orientada hacia la búsqueda del aprendizaje de competencias por parte del alumnado, no nos tiene que

hacer olvidar la importancia de transmitir conocimientos importantes, útiles y apropiados para el perfil profesional que se está formando. Con ello queremos señalar que los alumnos, además de saber hacer, saber ser y saber estar, han de saber una serie de conocimientos considerados relevantes para la formación de estos titulados, y que serán los que le identifiquen con ese perfil profesional. Indudablemente, los contenidos, que vienen predefinidos por el currículum oficial y estructura de las carreras, son un componente sustancial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y tienen una singular relación con dos elementos protagonistas: docentes y alumnos.

Es común considerar que los contenidos de enseñanza, de acuerdo con el tipo de materia en la que se enmarquen – materias con una orientación más teórica y generalista, o materias de aplicación orientadas a la realización de prácticas- predeterminarán el modo y las condiciones en que sean enseñados. Sin embargo, en muchos casos estas condiciones no vienen determinadas por el tipo de contenidos, sino más bien por la tradición académica que se ha derivado de la hegemonía de las disciplinas. En todo caso, nuestra idea de formación, atribuye al currículum universitario la necesidad de saber integrar la teoría y la práctica, y la *búsqueda de un equilibrio entre los saberes clásicos y su aplicación a situaciones, problemas y casos reales* (Zabalza, 2012, p.27).

Ahora bien, aunque la universidad está integrando alternativas metodológicas más atractivas y eficaces para propiciar aprendizajes de calidad, lo cierto es que las rutinas tradiciones (generalmente basadas en las clases magistrales) siguen formando parte de la dinámica habitual de la docencia universitaria (véase Vallejo y Molina, 2011). En este sentido, no resulta extraño encontrarnos con asignaturas en las que sus contenidos son presentados a los alumnos de forma disgregada e inconexa, percibiendo fuertes dificultades para dotarlos de sentido y significado. Asimismo, la tradicional -y actual- organización curricular universitaria viene sistematizada en diversas disciplinas que actúan de manera aislada e independiente, lo cual provoca fuertes problemas de integración en los aprendizajes de los estudiantes que, habitualmente, acaban reproduciendo contenidos memorísticos y la desvinculación de contenidos de disciplinas que incluso tienen el mismo objeto de estudio.

Ante esta realidad y con vistas a un aprendizaje de mayor calidad por parte del alumnado, se hace necesario dar a conocer a los estudiantes la funcionalidad de los contenidos que estudian, es decir, saber para qué les sirven y qué importancia pueden tener en su formación. En consonancia, es imprescindible no sólo seleccionar contenidos importantes, sino adecuarlos y presentarlos de manera que los estudiantes puedan interpretarlos y aprenderlos de acuerdo con sus necesidades formativas.

De acuerdo con estos argumentos, parece razonable atribuir cierta responsabilidad a la docencia acerca del aprendizaje que construyen los estudiantes (sin olvidar otros factores intrínsecos al alumnado o institucionales que también condicionan). Esta idea de que el aprendizaje viene condicionado en gran parte por la forma en que los profesores enseñan ha despertado una

incesante producción científica que, no siendo completamente novedosa, se ha disparado desde que se comenzara a hablar del proceso de Convergencia Europea. Algunas investigaciones como las realizadas por Gómez (2002) *Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza*, Navaridas (2004) *Estrategias didácticas en el aula universitaria*, De Miguel (2005) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*, Mayorga y Madrid (2010) *Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*, o la recientemente presentada por Vallejo y Molina (2011) *Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado*, dan cuenta del interés que abarca el análisis de las diversas modalidades, técnicas, métodos o estrategias de enseñanza para cuestionar su idoneidad en relación a los efectos sobre los aprendizajes de los estudiantes.

En esta línea, el trabajo que presentamos centra su interés en las dos modalidades que habitualmente caracterizan la enseñanza universitaria: las clases teóricas y las clases prácticas (De Miguel, 2005), que hasta ahora, han venido a conformar la organización curricular de la enseñanza universitaria. Son muchos los autores que argumentan que las clases teóricas por sí solas, habitualmente basadas en la lección magistral, suelen promover en los estudiantes un aprendizaje memorístico y superficial de los contenidos. Sin embargo, si bien son contrastadas o afianzadas con la práctica, es decir, con métodos que requieran la actividad del alumno, la calidad de ese aprendizaje puede aumentar. Tomando en consideración estas ideas, con el desarrollo de este estudio¹ pretendemos conocer qué contenidos son recordados con mayor frecuencia por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia (promoción 2005-2010), para establecer así inferencias sobre el tipo de modalidad metodológica utilizada por el profesorado en el proceso de enseñanza de tales contenidos. Concretamente, se ha tratado de indagar y diferenciar en aquellos contenidos que han sido aprendidos como teóricos y aquellos que han sido desarrollados a partir de metodologías más prácticas, con la finalidad de dar respuesta a las cuestiones que han encaminado este estudio: ¿qué tipo de contenidos ha estado aprendiendo el alumnado hasta ahora? ¿Su formación ha sido eminentemente teórica? ¿Qué tipo de contenidos recuerdan mejor, los aprendidos en situaciones prácticas o en clases teóricas? Sin duda, responder a estas cuestiones nos puede ayudar a conocer qué se ha estado haciendo en un momento de transición hacia un nuevo modelo de formación universitaria y establecer propuestas de mejora en torno a las metodologías desarrolladas.

Antes de adentrarnos en la parte empírica del estudio, cabe destacar también la importancia que, en los últimos años, está cobrando la voz del alumnado en las investigaciones educativas. Estudios como los realizados por

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene la finalidad de analizar la formación teórico-práctica (conocimiento declarativo y procedimental) de los titulados en Pedagogía con objeto valorar, desde el punto de vista de los estudiantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje recibido.

Giné (2007) y Susinos (2012) ponen de relevancia las interesantes aportaciones que el estudiante puede aportar sobre su propio proceso de aprendizaje, aumentando su protagonismo en la toma de decisiones para el cambio y la mejora en educación. En este sentido, el trabajo que presentamos pretende abrir caminos que nos permitan conocer el qué y cómo se están desarrollando los aprendizajes en la universidad a partir del recuerdo de los sujetos que lo protagonizan. Concretamente, se ha recogido información relativa a los contenidos (conceptos e ideas) recordados por los estudiantes de Pedagogía, si bien con el objeto de profundizar en estudios posteriores acerca de la profundidad y comprensión de los contenidos recordados. Entendiendo que en este artículo abordamos solamente los conceptos o ideas que el alumnado ha interiorizado como consecuencia de su formación, los objetivos que nos marcamos en este trabajo son los siguientes:

- Conocer los contenidos a los que han aludido los estudiantes de Pedagogía con más frecuencia.
- Valorar, a partir de los programas de las diferentes asignaturas en los que se enmarcan esos contenidos, si han sido enseñados en las clases teóricas o en las prácticas.
- Informar de algunas valoraciones más destacadas realizadas por los estudiantes acerca de las metodologías adoptadas por los docentes.

Metodología

El diseño metodológico que se ha utilizado se centra en una investigación no experimental transeccional. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este tipo de diseños, que no manipulan sus variables y se observan tal como se han dado en su contexto natural, recopilan datos en un momento único. Así, la recogida de información de este estudio se ha abordado en un momento dado, cuando estaban finalizando el quinto curso de la titulación de Pedagogía.

Los datos aportados han sido recogidos a partir de un cuestionario semiestructurado organizado en base a cada una de las asignaturas troncales y obligatorias que comprenden el Título de Pedagogía, en el que el alumnado debía anotar todos los contenidos que recordaba haber aprendido de cada una de las asignaturas troncales y obligatorias estudiadas. Se decidió estructurar el cuestionario en las diferentes asignaturas que componen el Plan de Estudios de Pedagogía (Plan 2000), dada la organización disciplinar que, como se ha comentado en el apartado introductorio, caracteriza a los estudios universitarios; y además, para dirigir y facilitar a los estudiantes su proceso de recuperación de la información puesto que, de acuerdo con Ruiz Vargas (1991), esa incorporación de claves (en este caso particular las asignaturas) actúa como un apunte o recordatorio. Por otro lado, cabe indicar que el recuerdo a través del cuestionario semiestructurado ya ha sido empleado en

otros trabajos elaborados por el grupo de investigación², con el aliciente de poder recoger información de un mismo grupo de alumnos en un mismo espacio y tiempo.

En relación a la muestra, ésta se ha conformado por 18 estudiantes del grupo B de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia que habían cursado los cinco años de formación que duran estos estudios. Éstos fueron organizados en parejas para compartir su conocimiento y poder recordarlo y discutirlo. Así pues, mediante el recuerdo en parejas, los estudiantes fueron discutiendo y anotando los contenidos que recordaban haber estudiado en cada una de las asignaturas troncales y obligatorias de la Titulación.

Para realizar el tratamiento de la información de los datos obtenidos se ha utilizado la base de datos Microsoft Excel, dada su facilidad y sencillez para la ordenación de datos, la posibilidad de trabajar con matrices y elaborar tablas de recuento y de contingencia.

Resultados más relevantes

Con objeto de centrar nuestro discurso atendiendo a los objetivos que nos habíamos planteado, trataremos de revelar en primer lugar *cuáles son los contenidos a los que han aludido los estudiantes de Pedagogía con más frecuencia*. Así, podemos indicar que los estudiantes anotaron un total de 1063 descripciones relacionadas con los contenidos propios de su formación. De esas aportaciones, 169 contenían un significado valorativo respecto a profesores, metodología, evaluación, etc., que se ha decidido tener en consideración para, al concluir, mostrarlas como valoraciones destacadas por los estudiantes. Centrándonos en las aportaciones referidas a los contenidos, los resultados revelan la variedad y cantidad de contenidos que forman parte de la formación teórico-práctica de los estudiantes de Pedagogía. Más concretamente, para identificar el tipo de contenido al que había hecho referencia el alumnado se realizó una comparación e identificación en los programas de cada una de las asignaturas, cerciorándonos de que el 88% de las referencias de los alumnos estaban identificadas con los contenidos teóricos y un impactante 12% con los contenidos aprendidos en las prácticas. Aunque estos datos en principio llaman la atención, lo cierto es que en el Plan de Estudios de Pedagogía queda reflejado el diferenciado peso que se otorga a los contenidos teóricos y prácticos, 155,5 y 99,5 créditos respectivamente.

Asimismo, los datos han revelado que algunas asignaturas destacan por el recuerdo casi mayoritario de algunos contenidos, mientras que los contenidos de otras asignaturas son muy difusos y poco recordados. En este trabajo nos interesamos por aquellos contenidos concretos que han sido recordados por la mayoría de los alumnos y permitan ser contrastados por el

² Grupo de investigación Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS) (EO74-07) de la Universidad de Murcia.

tipo de consideración (contenido teórico y/o práctico) que se le ha dado en el programa de la asignatura, para establecer inferencias con el tipo de metodología utilizado para su aprendizaje. Dada la cantidad de información aportada por los estudiantes, para abordar el análisis se otorgó un código y una categoría -creadas a partir de la revisión de los contenidos expuestos en los programas de cada una de las asignaturas- a cada una de las ideas o conceptos recordados por los alumnos. De esta manera, el estudio de frecuencias de esas categorías nos permitió vislumbrar cuáles eran los contenidos a los que había aludido el alumnado con mayor asiduidad. En el siguiente cuadro se recogen los diez contenidos más repetidos por el alumnado, así como la asignatura en la que se enmarcan y el esbozo de declaraciones de los informantes que la identifican.

Tabla 1. Ejemplificación de los diez contenidos más recordados por el alumnado

Tipología de contenidos más recordados y asignatura en la que se enmarcan	Ejemplo de declaraciones de los alumnos
<p>Aspectos relacionados con el currículum</p> <p><i>“Diseño, desarrollo e innovación del currículum”</i></p>	<p>A.52.- Principios y teorías de diseño del currículum; B.85.- Cómo elaborar un currículum; C.60.- En diseño, aprendimos el currículum escolar; C.61.- El currículum democrático; D.57.- Como diseñar y elementos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo del currículum; D.58.- Elementos del currículum; D.59.- Atención al alumno en la elaboración del currículum; F.37.- Currículum; H.65.- Niveles de concreción del currículum; I.76.- Niveles de concreción curricular; J.36.- Aprendimos la importancia de elaborar un currículum que integre características de los cuatro pilares: saber, saber hacer, saber ser y saber estar; C.62.- Las dimensiones del currículum; E.70.- Las dimensiones del currículum; B.86.- Tipos de currículum; B.89.- Diferencia entre didáctica y currículum.</p>
<p>Legislación española</p> <p><i>“Política y legislación educativas”</i></p>	<p>J.40.- Legislación educativa tanto de la organización escolar como de la atención a la diversidad; A.58.- Catalogo de normativas y leyes sobre educación; B.103.- La legislación española; D.66.- Toda la legislación española en educación; E.81.- Leyes, normativas, legislación; G.51.- Evolución de las leyes educativas (de la ley del 70 hasta nuestros días); I.93.- Leyes educativas; J.41.- Legislación educativa tanto de la organización escolar como de la atención a la diversidad; D.67.- Leyes y Decretos educativos: comparación y características; F.46.- Aspectos relevantes de las distintas leyes y comparación entre ellas; H.77.- Análisis ideológico de las características de las distintas leyes educativas; A.59.- LISMI, LODE, LOGSE, LOPEG; E.82.- LOE, LOPEG, LGE, LOGSE, LISMI...</p>
<p>Sistemas educativos europeos</p> <p><i>“Educación comparada”</i></p>	<p>A.70.- Sistema educativo Alemán, Francés y Sueco; B.133.- Estudiamos los sistemas educativos de algunos países europeos comparando sus niveles, estructuras organizativas en el ámbito académico, los métodos de enseñanza...; C.92.- Sistema Educativo Alemán, etc.; D.76.- Sistemas educativos; D.78.- Características de los diversos elementos de los sistemas; E.93.- Comparación sistema educativo español y sistema alemán, compara sistemas educativos...; F.53.- Sistemas Educativos Europeos y comparación con el español; G.61.- Comparación de sistemas europeos; H.97.- Características de otros sistemas educativos europeos; I.116.- Sistema educativo español, además Suecia, Dinamarca, EEUU...; J.49.- Analizamos y comparamos el sistema educativo español con otros sistemas educativos europeos, especialmente Alemania y Suecia, adquiriendo los aspectos positivos de cada uno; I.117.- Educación comparada en distintos países.</p>
<p>Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica</p> <p><i>“Diagnóstico pedagógico”</i></p>	<p>B.74.- También vimos cómo hacer un diagnóstico psicopedagógico individual; C.48.- Nos enseñó a realizar diagnósticos pedagógicos de manera sencilla y útil; C.49.- El diagnóstico que tuvimos que realizar como trabajo final lo trabajamos concienzudamente, pasando cada prueba e interpretándola detalladamente, evaluando el área cognitiva, la personalidad y la adaptación con el entorno, su familia y sus padres. Por eso obtuvimos buenos resultados; D.49.- Cómo llevar a cabo una prueba de diagnóstico; D.50.- Trabajo: diagnóstico real a una niña; F.32.- Desarrollo, planificación, herramientas, materiales de diagnóstico; I.67.- Evaluación psicopedagógica; A.44.- Pruebas psicopedagógicas para diagnóstico; G.39.- Elaboración de un diagnóstico pedagógico; C.51.- Su asignatura es de gran valor y utilidad, pues nos viene como anillo al dedo para saber evaluar a través de pruebas a niños e identificar problemas, carencias, habilidades, etc. que éstos puedan tener;</p>

	<p>B.75.- Por ejemplo un niño que sufre déficit de atención e hiperactividad, se analiza su entorno en el colegio, entrevista a los profesores, la madre....</p> <p>J.31.- Recogida de información relevante y contrastación de los ámbitos escolar, familiar y social.</p>
<p>Conocimiento, historia y evolución del hombre</p> <p><i>“Antropología de la educación”</i></p>	<p>A.19.- Naturaleza racional e irracional del hombre; B.35.- En esta materia nos acercamos al estudio del ser humano en cuanto es educable: "homo educandus"; G.17.- Aprendizaje y desarrollo del ser humano; I.28.- Evolución del hombre; J.14.- Implicación de la educación en la evolución del hombre; C.17.- la historia del hombre en la educación; D.18.- Evolución del hombre; E.26.- La historia del hombre; B.36.- La antropología filosófica busca el conocimiento del ser humano en general, lo común entre todos los seres humanos y la antropología cultural se centra en el estudio del ser humano en cada cultura; F.12.- Centrada en aspectos humanos de la persona; C.18.- Concepción del hombre y su cuerpo; C.19.- El hombre y el alma.</p>
<p>Herramientas de la Web 2.0</p> <p><i>“Innovación tecnológica y enseñanza”</i></p>	<p>A.81.- Blog, wiki; B.159.- En las clases prácticas nos registramos en foros, en twitter, en netblog, y también hicimos nuestro propio blogs; C.119.- Además, las prácticas las teníamos que presentar en el blog que creamos para ello; D.90.- Redes sociales; D.89.- Elaboración de blogs, wiki, twitter...; E.112.- Twitter, Edvive, blog; H.120.- Blog, Redes sociales, pizarra digital, objetos de aprendizaje; H.122.- Herramientas telemáticas; H.121.- Aplicaciones web 2.0; I.145.- wikis, blogs; J.55.- Hemos aprendido a integrar diferentes herramientas telemáticas de información y comunicación en la enseñanza; J.56.- Blog, microblogging, wiki, etc.</p>
<p>Recursos y materiales de enseñanza</p> <p><i>“Tecnología educativa”</i></p>	<p>A.26.- Televisión educativa; C.27.- Televisión educativa; A.27.- Recursos didácticos, materiales; B.50.- Hacer powerpoint con hipervínculos; C.28.- Recursos (materiales, humanos, organizativos); C.29.- Presentaciones power point; H.29.- Elaborar power point; I.42.- Materiales y recursos didácticos interactivos; I.43.- Cómo hacer un power point; E.34.- Formato de diapositivas; H.30.- Materiales didácticos</p>
<p>Valores en educación</p> <p><i>“Teoría de la educación”</i></p>	<p>A.12.- Educación en valores; B.28.- Los valores y antivalores; C.10.- Los valores en la educación; D.13.- Valores de la educación; E.19.- Educación en valores; E.20.- No hay valores negativos; F.10.- Educación en valores; G.11.- Enseñanza en valores; H.14.- Qué son los valores; I.17.- Educación en valores; J.11.- Valores.</p>
<p>Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos</p> <p><i>“Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación”</i></p>	<p>A.29.- Spss, qualpro, T-student, anova, varianza, desviación típica; B.55.- Analizar datos cuantitativos con el programa SPSS y datos cualitativos con el programa QualPro; C.33.- Programas estadísticos como SPSS, QualPro; D.30.- Programa SPSS; E.39.- SPSS, QualPro; F.24.- Programas estadísticos como el SPSS y el QualPro; G.29.- Programas de estadística descriptiva (SPSS, QualPro); H.34.- Manejo del SPSS, QualPro; I.48.- SPSS Y QualPro; J.23.- Especialmente indagamos en programas como SPSS (cuantitativo) y QualPro (cualitativo).</p>
<p>Grandes pedagogos</p> <p><i>“Historia de la educación”</i></p>	<p>A.4.- Grandes pedagogos (Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Luis Vives); B.5.- Grandes pedagogos de la historia como Pestalozzi, Montessori, Luis Vives... y sus métodos de enseñanza; C.3.- Realizamos un trabajo sobre el libro: Los grandes pedagogos. Comenio, Rosseau, Pestalozzi son algunos de los pedagogos que recordamos sobre los que hicimos nuestra primera exposición en público; D.5.- Información sobre los grandes pedagogos; E.4.- Los Grandes Pedagogos. Pestalozzi, Rousseau, Montessori, ...; G.6.- Los grandes pedagogos; H.3.- Los grandes pedagogos; Comenio, Rousseau, Pestalozzi...; I.8.- Los grandes pedagogos; J.3.- Primeras actuaciones de pedagogos como Pestalozzi, Rousseau, Montessori, etc.</p>

De acuerdo con esta información podemos mantener que, si no todos, casi todos los estudiantes recuerdan ideas relacionadas con esos diez contenidos. Sin entrar en la superficialidad o profundidad de la comprensión de ese contenido –esa tarea forma parte de una segunda fase de la investigación–, lo cierto es que se trata de un aprendizaje declarativo que forma parte del conocimiento de la mayoría de los estudiantes de Pedagogía y que, dados los resultados, ha sido más fácil de recordar e identificar. En este sentido, Piña (1999) argumenta que *la acción de identificar y seleccionar determinados acontecimientos por sobre otros que merecen permanecer en el olvido, implica que aquellos se tornan significativos* (p.3).

Para seguir avanzando y tratar de relacionar el recuerdo de contenidos con la forma en que fueron aprendidos, nos habíamos propuesto un segundo objetivo que consistía en *valorar, a partir de los programas de las diferentes asignaturas en los que se enmarcan esos contenidos, si habían sido enseñados en las clases teóricas o en las prácticas*. Para ello, se han identificado en los programas de las asignaturas el tipo de consideración (contenido teórico y/o práctico) que los docentes habían otorgado a esos diez contenidos más recordados. Los resultados evidencian, como se puede observar en la tabla 2, la combinación de teoría y práctica. De acuerdo con los programas de las asignaturas, los contenidos más recordados por la generalidad del alumnado habían sido tratados como contenidos teóricos, pero también afianzados en las prácticas de las asignaturas. En este sentido, en la tabla se muestra que la mayoría de estos contenidos, que han formado parte de la teoría de la asignatura (en las que normalmente el alumno es receptor de la información), también han sido consolidados en las clases prácticas y, por tanto, desarrollados a partir de metodologías más activas que requieren la reflexión del alumnado, como la realización de trabajos autónomos o en equipo.

Por lo tanto, cuando un contenido que es enseñado en las clases teóricas es desarrollado también en las clases prácticas (ya sea mediante trabajos grupales o individuales, diarios de clase, exposiciones, debates, etc.), es más fácil para el alumno recordarlo. Inferencia que confirman los estudiantes, quienes indicaban que las clases prácticas ayudan a adquirir mejor los conocimientos.

Tabla 2. Relación entre los contenidos más recordados y su consideración de contenido teórico y práctico

Contenidos más recordados	¿Enseñado en clases teóricas? De acuerdo con los programas de las asignaturas	¿Abordado en las prácticas de la asignatura? De acuerdo con los programas
Aspectos relacionados con el currículum	Tema 1. El currículum escolar Se aprecian ideas sobre el currículum en el entramado conceptual de la asignatura	En el programa se explicita lo siguiente: “En las clases prácticas, las tareas y actividades a realizar por el alumnado se centraran en:- Relacionar algunas acepciones del currículum con la idea del mismo como experiencia de vida. - Estudiar y relacionar los contenidos teóricos de la materia con diversos materiales curriculares que faciliten la comprensión y la utilización del conocimiento”.
Legislación española	Temas 7. La política y la legislación educativas del siglo XX Tema 8. Las reformas educativas de la España democrática: Dimensión técnica y/o ideológica	Además de ser un contenido que forma parte de todo el entramado conceptual de la asignatura, este contenido ha formado parte de las prácticas obligatorias. “Análisis, exposición y debate de la LOE: todos los grupos hacen una lectura global y luego trabajan solo un aspecto, pero profundizando y relacionándolo con la legislación anterior: LOGSE, LODE,…”
Sistemas educativos europeos	Tema 6. Estructura de los sistemas educativos en la Unión Europea	Este contenido ha sido trabajado en las prácticas. Así queda especificado en el programa de la asignatura: “Se trabajarán cuestiones relacionadas sobre los sistemas educativos en algunos países europeos”.
Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica	Tema 2. Los procesos de diagnóstico	En las prácticas se ha elaborado un Informe psicopedagógico en el que, según el programa de la asignatura, debían “simular o ejercitar casos de evaluación psicopedagógica con sus técnicas concretas de exploración y técnicas específicas”.
Conocimiento, historia y evolución del hombre	Tema 1. Cuestiones introductorias a la Antropología de la Educación 1.1. Cuestiones antropológicas	En las prácticas a realizar por el alumnado se refleja la “Lectura y recesión crítica del libro Ortega, P. y Minguez, R. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. Barcelona: Paidós” y se especifica la realización de una práctica específica del libro llamada: “El hombre y la naturaleza”.
Herramientas de la Web 2.0	Tema 2. Herramientas telemáticas	En el programa de la asignatura se señala lo siguiente: “Las prácticas son en todo caso de realización obligatoria y exigen el uso de diversas herramientas telemáticas”.
Recursos y materiales de enseñanza	Tema 7. Materiales impresos Tema 8. Medios audiovisuales	En el programa se especifican diversas prácticas que hacen alusión al diseño y producción de medios y materiales de enseñanza.
Valores en educación	Tema 7. La educación en valores	--

Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos	--	En el programa de la asignatura se especifica que las prácticas se realizarán en el aula informática con el paquete estadístico SPSS.
Grandes pedagogos	--	Para la realización de las clases prácticas, se utilizará como texto básico el libro, dirigido por CHATEAU: <i>Los grandes pedagogos</i> . México, F.C.E., 1974.

Para finalizar y a modo informativo, queremos destacar algunas de las valoraciones que han realizado los estudiantes de Pedagogía acerca de la metodología adoptada por el profesor. Estas afirmaciones muestran la opinión que muchos estudiantes construyen tras una trayectoria académica por la que han pasado, al menos, 34 profesores que han desarrollado metodologías diversas en sus clases. Entre las reflexiones más destacadas encontramos las siguientes:

Aprendí lo importante que es no enseñar excesivos contenidos sino transmitir aquellos que realmente son importantes y necesarios para la práctica real.

Era una asignatura interesante, su contenido lo era, pero, en ocasiones, se hacía monótona, siempre lo mismo.

Además las prácticas que realizamos nos ayudan a adquirir mejor los conocimientos.

Vi lamentable la poca ilusión y motivación que tenía la profesora.

Fue una asignatura diferente, lo pasábamos muy mal en la sala de ordenadores. Pues la profesora nos prestaba muy poca ayuda.

Trabajábamos mucho en clase todos los días, corrigiendo actividades y elaborando las nuestras propias.

Fue una asignatura que debido a la metodología seguida de clase y por sus contenidos, la encontré poco útil en mi formación

Las prácticas no tenían ninguna relación con los contenidos teóricos de la asignatura

Admiré la metodología de la profesora y sus competencias para dar clase

Nos hizo desarrollar nuestra capacidad para trabajar en equipo y desarrollar nuestras habilidades de comunicación, de resolución de problemas, etc.

Estas afirmaciones nos dan a entender la importancia que para su motivación tienen las clases que propicien la participación del alumnado. Si bien estas valoraciones no son objeto de análisis de este trabajo –pues no fueron solicitadas a los alumnos-, sus interpretaciones nos invitan a profundizar sistemáticamente en las opiniones que los alumnos manifiestan sobre su propio proceso de aprendizaje, poniendo el acento en la influencia que los métodos de enseñanza tienen en sus aprendizajes.

Conclusiones

Una vez presentados los resultados más relevantes del estudio, en este apartado recogemos las conclusiones más significativas de este trabajo.

En primer lugar, resaltar la cantidad y variedad de contenidos de formación a los que hace referencia el alumnado de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Teniendo en cuenta que en este estudio nos hemos centrado en las asignaturas troncales y obligatorias -por ser aquellas donde se

asienta la formación común de estos titulados-, la variedad de conceptos e ideas que se han recordado pone de manifiesto los diversos perfiles formativos que caracterizan a estos profesionales, aún sin considerar las materias optativas que aportan una formación más específica y especializada. Sin embargo, es fundamental señalar la importancia de aprender contenidos importantes y conectados con la realidad, de manera que al alumnado le parezca realmente motivador y útil para su formación. Con ello queremos decir que los alumnos pueden recordar muchos contenidos, pero lo realmente importante es que hayan sido comprendidos por ellos. Desde nuestro punto de vista, el recuerdo de muchos y diversos contenidos puede ser significativo si son recordados por todos los estudiantes. Eso puede significar que su importancia intrínseca, la motivación del alumnado ante ese contenido, su utilidad o la forma de abordarlo en clase han dejado huella en toda esa promoción de alumnos.

Ahondando más en esa cuestión, los resultados indican que los contenidos más recordados por el alumnado han sido los abordados en las clases teóricas y reforzados en las prácticas de las asignaturas. De acuerdo con Ellis Ormrod (2005, p.338), *la recuperación normalmente es más fácil con cosas que conocemos bien – cosas que hemos practicado mucho y usamos frecuentemente-, y sobre todo para cosas que hemos aprendido hasta automatizarlas*. Bajo esta óptica, parece interesante subrayar la importancia de combinar teoría y práctica, de manera que los contenidos enseñados por parte del profesor puedan ser después afianzados mediante la participación del alumnado. Esta es una manera de motivar al alumnado reduciendo las clases magistrales y monótonas (en las que el alumnado solo escucha) y aumentando las clases prácticas (en las que el alumnado participa y pone en práctica lo que aprende). De cara al nuevo modelo educativo, la combinación teoría y práctica es un aspecto clave para la participación de los alumnos en las clases y para el aprendizaje de contenidos relevantes y útiles.

Aunque es evidente que existe una separación entre teórica y práctica, visible tanto en los programas de las asignaturas como en las declaraciones que el alumnado manifiesta, hemos de considerar que nos encontramos en un periodo formativo que todavía formaba parte de un Plan de Estudios con una filosofía tradicionalista centrada en la separación de contenidos (teóricos y prácticos). Los nuevos planteamientos requieren repensar la enseñanza en términos de competencia, pero ello no quiere decir que esté vacía de contenidos. Ello nos indica que el aprendizaje de los alumnos no se debe quedar en la mera reproducción de los contenidos sino que ese aprendizaje ha de permitir al alumno movilizar los contenidos aprendidos, saber usarlos y adaptarlos a situaciones diversas. De este modo, el aprendizaje de un contenido ha de llevar consigo su reflexión e interpretación, y en este aspecto recae, en gran parte, la responsabilidad a la docencia universitaria.

Finalmente, queremos insistir que los datos aquí presentados no son más que una primera aproximación en esta temática. En estos momentos de incertidumbre y cambio esperamos seguir avanzando y concretando esta investigación en el Título de Pedagogía, ahondando de manera más profunda en los aprendizajes de los estudiantes y estableciendo una vinculación más

exhaustiva con las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Giné, N. (2007). *Aprender en la Universidad. El punto de vista estudiantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-333.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.
- Declaración de Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Extraído el 20 de mayo de 2013 desde <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Extraído el 20 de mayo de 2013 en <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Ellis Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, DF: McGraw-Hill.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 12 (1), 91-111.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29, 75-79.
- Ruiz Vargas, J.M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Psicología.
- Susinos, T. (2012) Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Vallejo, M. y Alfageme, Mª B. (2009). An instrument for the evaluation on teaching. *The International Journal of Learning*, 16 (3), 137-150.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59 (2-3), 489-509.
- Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 17-48.

LA UTILIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DISCENTE INTERDISCIPLINAR COMO METODOLOGÍA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE METEOROLOGÍA, CLIMATOLOGÍA Y CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA DE GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES

Alice L. Petre
Guadalupe Ramos Caicedo
José Antonio Perdigón Melón
William Cabos Narváez
Juan Javier García-Abad Alonso
Jesús Guardiola Soler
José Benito Carbajo Elena
Universidad de Alcalá

RESUMEN

El portafolio discente interdisciplinar se ha empleado como metodología de evaluación formativa y sumativa en la asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* de tercer curso del Grado de Ciencias Ambientales de la Universidad de Alcalá. El conjunto de evidencias que proporciona esta metodología de trabajo, aparte de su significado básico (aportaciones de muy distinta índole que permiten al alumno y a los demás ver y valorar el esfuerzo, los logros, las dificultades), requiere y estimula de una manera peculiar la coordinación y planificación docente que permite intercambios y enriquecimiento didáctico en términos de estrategias docentes, flexibilidad y toma de decisiones de cada uno de los docentes implicados, proporcionando una visión integradora, plural, implicada, responsable, autodisciplinada y cooperativa del aprendizaje en Ciencias Ambientales.

PALABRAS CLAVE

Portafolio discente interdisciplinar; Autonomía; Reflexión; Evaluación; Coordinación docente

ABSTRACT

The interdisciplinary learner portfolio methodology has been used as formative and summative assessment in Meteorology, Climatology and Air Pollution third year course of the Bachelor of Environmental Science at University of Alcalá. The collection of various forms of evidence of achievement of learning outcomes provides apart from its basic meaning (learning outcomes that allow students and others to assess the efforts, achievements, difficulties, strengths and weaknesses) requires and strongly encourages the coordination and planning of teaching that allows exchanges and educational enrichment in terms of strategies, flexibility, assessment decision of each of the teachers involved, thus providing a comprehensive, plural, involved, responsible, self-disciplined and cooperative learning view in Environmental Science.

KEYWORDS

Studentinterdisciplinary portfolio; Autonomy; Reflection; Assessment; Educationalcoordination

1. INTRODUCCIÓN: LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

El estudio de Boix Mansilla y Gardner (2000) empieza por definir “la comprensión interdisciplinaria como la capacidad de integrar conocimientos y modos de pensar en dos o más disciplinas o áreas de experiencia establecidas para producir un avance cognitivo-tales como explicar un fenómeno, la solución de un problema, o la creación de un producto-en formas que hubieran sido imposibles o improbables a través de los medios de una sola disciplina”. Esta definición se basa en una acepción que relaciona el rendimiento en el aprendizaje con la capacidad para utilizar conocimiento sobre la de tener o acumularlo (Perkins, 1998). Desde esta perspectiva, los individuos comprenden un concepto cuando son capaces de aplicarlo, o pensar con él-con precisión y flexibilidad en situaciones nuevas (Boix Mansilla, y Dawes Duraising, 2007).

Otro estudio crítico sobre las diferentes acepciones de la investigación interdisciplinaria en temáticas relacionadas con la salud (Aboelela et al., 2007) define la investigación interdisciplinar en los siguientes términos:

“La investigación interdisciplinaria es cualquier estudio o grupo de estudios realizados por investigadores de dos o más disciplinas científicas distintas. La investigación se basa en un modelo conceptual que integra los enlaces o marcos teóricos de las disciplinas, utiliza el diseño del estudio y la metodología que no se limita a ningún ámbito, y requiere el uso de perspectivas y habilidades de las disciplinas involucradas en todas las fases del proceso de investigación”.

Porque tal y como afirman los documentos de OECD (OECD, 1998) y el artículo de Morillo et al., 2003:

"La interacción puede ir desde la simple comunicación de ideas a la integración mutua de los conceptos de organización, la metodología, los procedimientos, la epistemología, la terminología, los datos y la organización de investigación y educación en un campo bastante grande."

Como docentes universitarios, estamos acostumbrados a operar con los conceptos de globalización, interdisciplinaria, transfronterizo, sostenibilidad, intercambio, peculiar, etc, en las áreas de conocimiento estrictas en las cuales nos hemos formado académicamente; o empleándolos como explicación para algunos fenómenos del mundo complejo, desigual e interconectado en el cual vivimos.

En nuestro caso, explicamos la **contaminación atmosférica** como fenómeno transfronterizo (acidificación de los lagos de Suecia y Finlandia debido a las altas concentraciones de óxidos de azufre y nitrógeno producidas en países de Europa central, Reino Unido, España, Italia, y puntos de los Balcanes, Ucrania y Rusia) que ha generado el Programa de cooperación para la vigilancia continua y la evaluación del transporte a gran distancia de contaminantes atmosféricos en Europa (EMEP), establecido a tenor del Convenio de la Comisión Económica para Europa (CEPE) de las Naciones Unidas celebrado en Ginebra en 1979 sobre contaminación transfronteriza a larga distancia (LRTAP). En otras clases, hablando de las previsiones para 2050 (PERSPECTIVAS AMBIENTALES DE LA OCDE HACIA 2050.

Consecuencias de la inacción, OECD, 2012), generamos debates sobre un **cambio climático** más perjudicial, ya que se prevé que las **emisiones** globales de gases de **efecto invernadero** se eleven en 50%, principalmente debido al incremento de 70% en las emisiones de CO₂ relacionadas con la generación de **energía**. Las acciones para mitigar los gases de efecto invernadero a que se comprometieron los países en los Acuerdos de Cancún durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático, serán insuficientes para evitar que el incremento de la **temperatura** global promedio exceda el umbral de los 2 °C, que alteraría los patrones de lluvia, incrementaría el derretimiento de glaciares y hielos permanentes, provocaría el aumento del nivel del mar y acentuaría la intensidad y la frecuencia de **fenómenos meteorológicos extremos**. Impartimos principios físicos básicos y enseñamos a los alumnos a interpretar fenómenos meteorológicos, comprender y abordar tipologías de climas y su distribución geográfica; analizar y valorar los datos de calidad del aire así como las tecnologías de reducción de emisiones. En esta breve descripción hemos subrayado algunos conceptos científicos pertenecientes a varias áreas de conocimiento que se aúnan en la asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* de Grado en Ciencias Ambientales que constituye el cuadro de aplicación de la presente experiencia docente.

Por estas razones y otras muchas más, la problemática ambiental (calidad del aire y estrategias de control de emisiones, cambio climático, crisis del agua, demanda de energía, pérdida de biodiversidad) es una de las primeras en tomar consciencia de su “complejidad y conectividad, haciendo que sean menos disgregables y obligando a enfocarlos como complejos, inseparables y retroalimentados; requiriéndonos, e incluso exigiéndonos, reformas en la educación y la investigación con un enfoque interdisciplinario” (Carvajal Escobar, 2010). No obstante, esta misma problemática permite, aparte del *enfoque sistémico* e *interdisciplinario* mencionado anteriormente, un *enfoque comunitario* en el cual la educación es responsable de formar actitudes y valores medioambientales.

En un estudio reciente Fernández-Ríos (2010) defiende la necesidad de la formación interdisciplinar en los siguientes términos:

“Necesitamos crear espacios o contextos de trabajo que promocionen la interacción con otras disciplinas y sinteticen perspectivas diferentes de conocimiento. A fin de cuentas, el aprendizaje interdisciplinar tiene como objetivo promover en los estudiantes y profesionales la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica perspectivas teórico-metodológicas múltiples para solucionar mejor los problemas.”

En este peculiar contexto científico y conscientes y/o concienciados de la necesidad de implicar a alumnos y docentes en un espacio integrador, interdisciplinar, estimulante, solidario, novedoso, retroalimentado de aprendizaje activo, significativo, autónomo y colaborativo hemos empleado como herramienta de aprendizaje y evaluación en el curso académico 2012-2013 en la asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* de tercer curso del Grado de Ciencias Ambientales de la Universidad de Alcalá, el **portafolio discente interdisciplinar**.

2. PORTAFOLIO DISCENTE INTERDISCIPLINAR

El **portafolio discente interdisciplinar** es una metodología integradora que potencia la reflexión, la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje y que permite evaluar mejor el trabajo autónomo y colaborativo de cada alumno.

Tal como indicaban en su estudio Forstery Masters (1996) los portafolios son “fuentes de evidencia que pueden ser juzgados...respeto a la evaluación, en distintos contextos; desde la actuación de los alumnos en el aula, hasta la participación más profunda en la evaluación sumativa. Todos ellos poseen su “parte de evidencia”; cuanto más relevante es esta resulta más factible poder inferir el nivel logrado por el estudiante en una área de aprendizaje”.

Ballester Vallori (2002) remarca al respecto, que para que se produzca “auténtico aprendizaje, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo”, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento”. Como estrategia docente, el portafolio discente permite planificar tareas y actividades para trabajar con los contenidos a lo largo del curso (Palomares Ruiz, 2011), ofreciendo oportunidades para realizar una evaluación continua (Martínez-Segura, 2009). Este enfoque de evaluación reduce la dependencia de un solo examen como único factor determinante de la actuación del alumno, proporcionándole la oportunidad de demostrar mejor su capacidad a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos (Klenowski, 2005).

Entre sus ventajas cabe destacar su carácter integrador y/o polivalente, propiciando el desarrollo de competencias (Bia Platas et al., 2005) cuando es empleado simultáneamente, de manera puntual en distintas asignaturas. De Miguel Díaz (2005) resalta la relación entre la estrategia evaluativa del portafolio y todos los métodos de enseñanza (contrato de aprendizaje, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo y aprendizaje por proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc) señalando igualmente la relación entre el portafolio y otras las modalidades organizativas (tutoría, prácticas, seminarios, estudio y trabajo individual y en grupo, presencial y en línea, etc). Y además, entre sus numerosas ventajas, destacamos la visibilidad, la posibilidad de compartir los resultados entre alumnos y con docentes interesados. En la versión **ePortafolio (portafolio digital)** (Gallego et al., 2009; Cebrian de la Serna, 2011) esta metodología permite a docentes y estudiantes crear y gestionar un espacio virtual con las evidencias de su aprendizaje incorporando una valoración/evaluación de la importancia de la misma, ganando en visibilidad y transparencia y adquiriendo habilidades relacionadas con el manejo de herramientas informáticas (wiki, herramientas para la edición, plataformas de formación a distancia o editores específicos para *ePortafolios*).

Definir claramente el propósito de la evaluación que se realizará empleando el portafolio discente (sumativa, formativa o una combinación/tándem de las mencionadas anteriormente) es esencial a la hora de diseñar y desarrollar esta estrategia docente. Bartony Collins (1997) definen tres factores principales que guían el diseño y el desarrollo del portafolio: el objetivo (o finalidad del portafolio), los criterios de evaluación y las evidencias

(que permitan establecer una correspondencia entre el trabajo del curso y sus experiencias de aprendizaje).

Entre las características del portafolio según BartonyCollins (1997)remarcamos las siguientes:

- Captan el crecimiento y el cambio del estudiante a través del tiempo.
- Las reflexiones del alumnado son una forma poderosa de propiciar la integración de la teoría y la práctica.
- Calificar un portafolio no es más complicado que calificar un examen, pero puede ser más laborioso.

Las numerosas publicaciones describiendo el uso de portafolios discentes o docentes en distintas áreas de conocimiento (Pinar Sepúlveda,y Gracia Morán, 2007; Romero López,yCrisol Moya, 2011) remarcan también los entornos de aplicación exitosa (en términos de número idóneo de alumnos, tipo de estudios, propósitos de evaluación) o sus limitaciones (sobre todo las relacionadas con su uso en evaluación sumativa, aspectos éticos como la confidencialidad, la autoría, la falta de relevancia o altas cargas de trabajo/excesivo tiempo empleado en la producción y evaluación de evidencias).

No obstante, las numerosas ventajas y entornos de éxito de la aplicación de esta metodología de evaluación formativa y sumativa, propiciando la reflexión sobre el aprendizaje de alumnos y docentes y su consecuente mejora,hacen del portafolio discente una herramienta robusta y fiable a la hora de elegir metodologías que estimulan la participación y la implicación activa de los alumnos y docentes, la reflexión y la evaluación del proceso y no únicamente de los productos de aprendizaje.

3. OBJETIVOS

La presente experiencia de innovación docente describe el uso del portafolio discente interdisciplinar en la asignatura de *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica*del tercer curso del Grado en Ciencias Ambientales de la Universidad de Alcalá como una compleja estrategia formativa y evaluativa de aprendizaje activo, reflexivo, responsable, creativo y autónomo. La investigación que se detalla a continuación corresponde al curso 2012-2013.

El portafolio discente interdisciplinar está constituido por un conjunto de evidencias sobre actividades docentes que los alumnos han desarrollado en el cuadro de la asignatura empleando distintas metodologías en una área de conocimiento o la misma metodología didáctica en diferentes entornos de conocimiento, vinculando la teoría y la práctica, reflexionando, identificando sus necesidades de formación y los aspectos que necesitan perfeccionar.

Las respuestas de los alumnos en términos de participación, interés, evaluaciones por los docentes, autoevaluaciones y evaluaciones entre compañeros, resultados académicos, dificultades y propuestas de mejora expresadas en encuestas anónimas al final de la asignatura han servido para

valorar el diseño y el desarrollo de la experiencia docente y para formular propuestas de mejora en una futura aplicación.

4. METODOLOGÍA

4.1 CONTEXTO DE LA ASIGNATURA

La asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* constituye una parte fundamental en la formación de los futuros graduados en Ciencias Ambientales.

Esta asignatura tiene como objetivo que el alumno adquiera los conocimientos suficientes para comprender los principios físicos que determinan el estado actual del clima y la circulación atmosférica en distintas escalas y, en particular, la influencia de esta circulación en la problemática de la contaminación atmosférica. La Meteorología y Climatología, como bases del conocimiento del sistema climático, constituyen fundamentos indispensables a la hora de analizar y evaluar episodios de contaminación.

Debido a que la concentración o dispersión de contaminantes depende de factores climatológicos como la temperatura, el viento, el movimiento de sistemas de altas y bajas presiones y la interacción de estos con la topografía, los alumnos tendrán que manejar e interpretar la información meteorológica y climatológica para luego aplicarlas en la resolución de problemas concretos de contaminación.

La asignatura cuenta con 10 créditos ECTS lo que permite estructurar la docencia en tres módulos:

Módulo 1: Meteorología (2,5 ECTS)

Módulo 2: Climatología (2,5 ECTS)

Módulo 3: Contaminación Atmosférica (5 ECTS)

Los contenidos de la asignatura se estructuran en 14 temas que forman un *continuum* de aprendizaje teórico-práctico desarrollado en:

- Clases magistrales: Utilizadas para el desarrollo de los conceptos fundamentales. A lo largo de estas sesiones impartidas a grandes grupos (2 grupos de 56 alumnos) se ha realizado la síntesis de cada uno de los temas. Se han proporcionado los conceptos básicos que necesita el alumno para la comprensión de cada tema.
- Seminarios: Se realizan con grupos reducidos ya que su objetivo es la resolución de problemas, ejercicios o cuestiones planteadas con anterioridad al alumno. También se realiza la exposición de trabajos elaborados por los alumnos contribuyendo con ello a desarrollar otras competencias (trabajo en grupo, comunicación).
- Clases prácticas: Se imparten a grupos reducidos (formados por 3 alumnos) y se consideran de máximo interés para que el alumno adquiera las competencias relacionadas con la toma de muestras, análisis de datos, elaboración e interpretación de gráficos, mapas y redacción del correspondiente informe donde se recojan las conclusiones de cada práctica. Es el cuadro idóneo para fomentar el

aprendizaje por descubrimiento, establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos en sesiones prácticas con los conocimientos teóricos, debates, creación y uso de tutoriales de aprendizaje.

- Tutorías grupales: Se organizan para grandes grupos y son destinadas a resolver las posibles dudas que el alumno plantee para contribuir al desarrollo de la asignatura.
- Tutorías individuales: Se fomenta la concertación de tutorías individuales, previa cita, con el fin de aclarar dudas o conceptos, de forma más personalizada u orientar sobre las dificultades que se estén presentando en la realización de las actividades propuestas.

A continuación se detallan parte de los materiales y recursos empleados en la asignatura:

- Mapas y atlas, sondeos, datos meteorológicos, seriesclimatológicas y datos históricos de contaminación atmosférica, videos tutoriales elaborados por los docentes de la asignatura.
- Se dispone de instrumental delaboratorio y equipos de muestreo tanto para partículas comopara gases.
- Presentaciones con soporte grafico en PowerPoint, gráficos, esquemas,proyecciones y material audiovisual.
- Aula virtual de la UAH a través del programa Blackboard o/yPlataforma EPD (Entorno de Publicación Docente).
- Libros y monografías, bases de datos y tutorialesdisponibles en la Biblioteca UAH.

En el curso 2012-2013 en la asignatura de *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* de tercer curso de Grado de Ciencias Ambientales de la Universidad de Alcalá se han matriculado 112 alumnos de los cuales 107 han participado en la modalidad de evaluación continua que emplea el portafolio discente interdisciplinar.

Entre las estrategias metodológicas empleadas en la asignatura mencionamos:

- Estrategias de pensamiento creativo (tormenta de ideas, revisión de supuestos);
- Estrategias de discusión (debate, grupos de discusión);
- Estrategias de aplicación (método de casos, proyectos),
- Estrategias para la resolución de problemas.

La asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* ofrece un cuadro idóneo y potenciador de intercambios, complementariedad y complejidad para el desarrollo de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar porque involucra adocentes pertenecientes a tres departamentos diferentes de la Universidad de Alcalá. En su estructura se combinan, refuerzan, potencian y completan conocimientos básicos y aplicados, teóricos y prácticos, diferentes estrategias docentes, visiones distintas/parciales/fraccionadas de las siguientes áreas de conocimiento, enumeradas en el orden cronológico de impartición: Física Aplicada, Geografía Física e Ingeniería Química.

El equipo docente está formado por varios universitarios de distinta formación académica, efectuada en varios espacios y contextos educacionales

que se encuentran en distintos momentos de su carrera docente (desde doctorando becado por el programa de Formación de Profesorado Universitario a profesores de distinta escala universitaria) y algunos están involucrados en distintos grupos de innovación docente de UAH (“Nuevas estrategias docentes en Ingeniería Química y Ambiental” y “Aplicación de métodos de innovación docente en Ciencias Ambientales”).

5. RESULTADOS ESPERADOS

Con el empleo de esta metodología educativa en el contexto de la asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* se esperaba obtener los siguientes resultados:

- Involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje estimulando la reflexión y el pensamiento crítico, proporcionando al alumno autonomía y buenos hábitos cognitivos y sociales que permiten tanto la autorregulación de la experiencia debida a la autodisciplina como la responsabilidad del alumno como discente;
- Mostrar el avance en el desarrollo personal e interpersonal y poner en evidencia el progreso en términos de calidad de los materiales producidos;
- Resaltar la autoevaluación como elemento fundamental en el proceso formativo del aprendizaje autónomo y potenciar las otras modalidades de evaluación continua;
- Precisar y jerarquizar el conocimiento, siendo una herramienta de la experiencia educativa centrada en la experimentación, evaluación y planes de acción como resultado de la práctica;
- Desarrollar la capacidad para localizar información, formular, analizar y resolver problemas utilizando herramientas de aprendizaje distintas;
- Establecer conductas de trabajo individual y cooperativo a partir de las actitudes individuales compartiendo los resultados con los alumnos y con otros profesores;
- Mejorar los resultados de los alumnos, tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo social y personal, y prepararles para acceder con éxito al mundo laboral.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

Involucrar a docentes y alumnos en la implementación con éxito en el aula de la metodología del portafolio discente interdisciplinar ha supuesto:

- ✓ Definir, seleccionar, planificar los objetivos, el contenido, las herramientas, el desarrollo temporal, las modalidades de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura entre los docentes implicados (reuniones previas de trabajo para elaboración de guías docentes, selección y planificación de actividades, tareas y evidencias, coordinación docente);

- ✓ Presentar a los alumnos la metodología docente mencionada por los docentes implicados explicando sus ventajas y su gran potencial para un desarrollo personalizado del contenido impartido en la asignatura;
- ✓ Crear en el aula un ambiente estimulante, interrogativo, crítico, reflexivo, de observación e indagación, de real cooperación entre alumnos y docentes;
- ✓ Realizar evaluaciones diagnósticas y compartir los resultados con los docentes implicados;
- ✓ Guiar a los estudiantes durante el proceso creativo de la elaboración de evidencias;
- ✓ Ofrecer “espacios” públicos de presentación de evidencias (tanto escritas, como orales) por alumnos y grupos de alumnos;
- ✓ Generar debate y análisis reflexivo (en el aula, en tutorías o utilizando el espacio del aula virtual y los wiki educativos de la asignatura) a través de preguntas y comentarios tanto sobre los aspectos positivos como sobre todo si se detectan situaciones problemáticas/complejas o de mayor dificultad para los alumnos;
- ✓ Estimular la participación de los estudiantes en la autoevaluación y la evaluación de sus compañeros que comporten o no el mismo portafolio;
- ✓ Comunicar los resultados de la evaluación docente de las diferentes evidencias del portafolio a los estudiantes con el fin de proporcionar retroalimentación;
- ✓ Valorar los aspectos positivos y detectar aquellos aspectos mejorables en el futuro próximo de esta estrategia metodológica y estudio de factibilidad en siguientes cursos académicos.

El portafolio discente interdisciplinar que se ha utilizado en la asignatura ha sido diseñado por los docentes implicados y desarrollado por los alumnos y ha recogido las siguientes evidencias (individuales/grupales) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Memoria de prácticas de Meteorología (1 punto), en cual el profesor evalúa la habilidad de los alumnos en el uso eficaz de dos tefigramas, es decir el estudio del estado y las propiedades de las masas de aire en un perfil vertical para dos casos distintos. Los alumnos aprendieron lo que es un tefigrama y como, a partir de los valores de temperatura y temperatura de rocío en ciertos niveles de presión, se puede estudiar la estabilidad/inestabilidad de las masas de aire, la condensación, calcular el nivel de mínimo y el nivel máximo de condensación. Debido a la complejidad del tefigrama, esta actividad se lleva a cabo en tres sesiones. En la primera se da una introducción teórica al tefigrama y se estudia un caso modelo, donde, bajo la tutela del profesor, se estudia un perfil de temperatura vertical dado. En la segunda sesión los alumnos estudian un segundo perfil de manera autónoma y estudian ciertas cuestiones

relacionadas con las propiedades de las masas de aire con este perfil. En la última sesión se estudia un segundo perfil vertical, para el que los alumnos estudian cuestiones más complejas que no se estudiaron en el primer perfil. Al final de las tres sesiones la mayor parte de los alumnos manejan con suficiente familiaridad el tefigrama siendo capaces de leer e interpretar la representación de un sondeo en un tefigrama y utilizar esa información para apoyar el proceso de pronóstico del tiempo.

En esta parte de la asignatura se llevaron a cabo dos sesiones de resolución de problemas relacionados con el contenido de la asignatura en las que se trató de que los alumnos resolvieran una cantidad mínima de problemas que les permitiera familiarizarse con algunas aplicaciones importantes del material teórico impartido. Estas dos sesiones resultan claramente insuficientes para este objetivo.

- Trabajo climatológico, con exposición oral o textual de resultados, evaluado por el profesor (1 punto). Desde el principio a cada alumno se le adjudica un territorio del mundo para que, conociéndolo de antemano, tenga tiempo suficiente para preparar su trabajo sobre Clasificación Climática. Además, desde el inicio también se aporta al alumno un protocolo con las estipulaciones formales y de contenido que debe cumplir, asimismo como los criterios de evaluación del trabajo. Este trabajo constituye la continuación de las prácticas que el profesor ha impartido de manera presencial previamente. Por tanto, el alumno ya posee los conocimientos necesarios para abordar el tratamiento del trabajo. Se comunica la calificación al alumno pocos días después de haber terminado las exposiciones. Se recoge al menos una evidencia (trabajo escrito y/o exposición con soporte gráfico de PowerPoint, en este último caso, no solo se valora ésta sino conjuntamente con la exposición pública del trabajo efectuada por el alumno). En la Figura 1 se presenta la implicación/participación de los alumnos de la asignatura en la tarea del trabajo sobre Clasificación Climática en términos de entregas de evidencias (entrega de una evidencia - trabajo escrito, entrega de dos evidencias – trabajo escrito y presentación con soporte gráfico en PowerPoint). Tal como se puede observar, el porcentaje de alumnos que han participado y entregado evidencias es superior al 90%; también se pone de manifiesto el número de alumnos que han entregado dos evidencias (24% de los alumnos matriculados). Más del 50% de los alumnos que han obtenido una calificación que los sitúan en primer cuartil en esta tarea han entregado dos evidencias, 40% de doble entregas pertenecen al segundo cuartil de calificaciones y únicamente 6 y 3% pertenecen a los últimos dos cuartiles. Estos valores ilustran a la par la involucración/participación activa de los alumnos en la tarea como el grado de autoconfianza y la seguridad adquirida por los alumnos. Confiando en la manifiesta responsabilidad, sentido crítico y reflexivo de los alumnos se puede ofrecer al alumno en cursos académicos posteriores la posibilidad de conformar de manera única, personalizada las evidencias del portafolio.

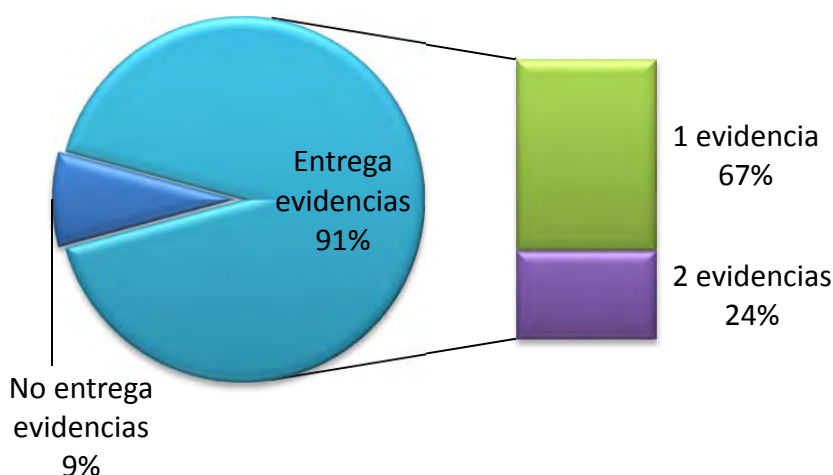


Figura 1—Entrega de evidencias del trabajo sobre Clasificación Climática (informe escrito y presentación con soporte gráfico en PowerPoint) para evaluación continua empleando el portafolio discente interdisciplinar en la asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica*.

- Prueba parcial teórico-práctica, conjunta de Meteorología y Climatología, que constaba de cuestiones teóricas de diferente entidad (desarrollo variado, test en cual las alternativas incorrectas puntuaban negativamente el 70% del valor de la alternativa correcta), problemas y ejercicios prácticos (2,5 puntos). La prueba se ha realizado al finalizar la primera mitad de la asignatura y la evidencia recogida es la propia prueba teórico-práctica. Se pretendía recoger la eficacia del alumno en su tarea particular de estudio personal de los apuntes de clase, así como de la consulta de la bibliografía contemplada en esta parte de la asignatura.
- Memoria y prueba objetiva sobre el aprendizaje relacionado con las prácticas en el laboratorio de Contaminación atmosférica (1 punto). Se entregan dos evidencias de naturaleza distinta: un informe escrito por grupo de trabajo de prácticas donde se calculan, se analizan y se interpretan los resultados obtenidos en las sesiones de prácticas (entrega inmediata a la realización práctica de los experimentos) y una prueba objetiva individual sobre conocimientos teóricos y prácticos al finalizar todas las sesiones de prácticas de laboratorio. La asistencia y realización de prácticas de laboratorio debería ser superior al 80%, tal como la guía docente de la asignatura recogía, pero la prueba parcial no es obligatoria. No obstante, la participación de los alumnos, tanto en las sesiones prácticas como en la prueba parcial ha sido superior a 98%. Las encuestas docentes al final de las sesiones de prácticas y de la asignatura ponen de manifiesto la gran implicación de los alumnos y la alta valoración por su relevancia, funcionalidad y vínculos con la realidad y mundo laboral. En la misma encuesta docente los alumnos remarcan y/o proponen dedicar más tiempo al aprendizaje por descubrimiento, a la reflexión e interpretación de resultados y elaboración del informe escrito.
- Entregas correspondientes a diferentes actividades de aprendizaje de Contaminación atmosférica individuales y grupales (informes, exposiciones,

debates, evaluación entre compañeros, resolución de una colección de ejercicios y problemas) (1,5 puntos).

Entre las actividades a destacar desarrolladas en este módulo se pueden mencionar:

- **La Actualidad Informativa como aprendizaje activo**

Exponer y debatir la información que aparece en los medios de comunicación favorece la comprensión y expresión oral, competencias en las que, como docentes, debemos hacer hincapié en el nuevo modelo enseñanza-aprendizaje.

Esta actividad está enfocada al desarrollo de una serie de habilidades y competencias por parte del estudiante, entre las que cabe destacar: manejar con fluidez la información que aparece en distintos medios de comunicación - principalmente prensa escrita- relacionada con la contaminación atmosférica, gestionar información de manera eficaz, aplicar los conocimientos teóricos, ser capaces de sintetizar la información contenida en un artículo en un resumen breve, y, en su caso, elaborar un documento que recoja dicho resumen así como sus propias reflexiones fomentando su sentido crítico y, finalmente, mejorar su capacidad de expresión oral mediante la exposición ante sus compañeros del resumen elaborado.

Para desarrollar esta actividad se dispone como recurso de la información que aparece diariamente en la prensa escrita, utilizando como elemento de apoyo la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Alcalá a través de la cual se está en permanente comunicación con los alumnos.

Posteriormente, se evalúan los resultados obtenidos y se analiza la percepción que tienen los alumnos de la actividad, para lo cual se ha realizado una encuesta una vez finalizada la asignatura. Los resultados muestran claramente que los alumnos, aunque consideran que deben hacer un esfuerzo superior, valoran muy positivamente el trabajo realizado, considerándolo como una actividad formativa de notable valor.

Siempre que un docente pone en marcha una experiencia piloto necesita realimentarse a través de las opiniones de los alumnos, no sólo con el fin de mejorar la metodología, sino también para percibir la idoneidad y eficiencia del procedimiento (Díaz,y Alguero, 2009). Para conseguirlo se ha realizado una encuesta anónima una vez finalizado el cuatrimestre. En la encuesta se recogen distintos aspectos de las actividades realizadas y en relación a la actualidad informativa algunos de los resultados se detallan a continuación.

La Figura 2 muestra los resultados de las respuestas dadas por los alumnos en la encuesta docente anónima a la pregunta ¿Consideras que el sistema de búsqueda de información te permite adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas de forma satisfactoria?

- a) Sí; totalmente de acuerdo
- b) Sí; bastante de acuerdo
- c) No; bastante en desacuerdo

d) No; totalmente en desacuerdo

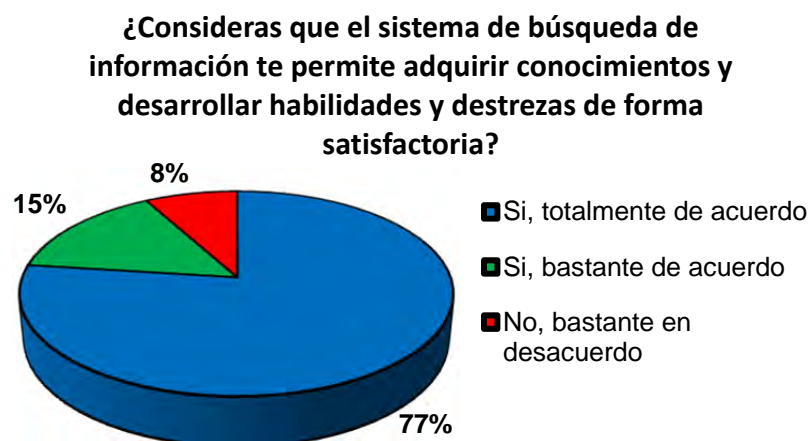


Figura 2 - Resultados del grado de aceptación de la actividad desarrollada

El 92% de los estudiantes consideró que la búsqueda de información le ayudó a adquirir conocimientos y desarrollar competencias de forma eficaz, eligiendo las opciones «totalmente de acuerdo» y «bastante de acuerdo». Cabe destacar que ningún estudiante se mostró «totalmente en desacuerdo».

- “Review Questions”

La actividad consiste en utilizar una documentación en inglés sobre “Air Pollution” donde se incluyen como temas: a) “Photochemical smog results”; b) “Nitrogen oxides are produced whenever a fuel is burned in air”; c) “High concentrations of ground-level ozone are a major form of pollution”; d) “Photochemical smog now occurs around the world”; e) “Ozone affects agricultural crops and organic materials”; f) “Limiting VOC emissions can reduce ground-level ozone and photochemical smog”; g) “Catalytic converters help reduce vehicle emissions”; h) “The nitric oxide emitted from power plants can be controlled”; i) “Acid rain has a low pH resulting from dissolved pollutants”; j) “Particulates are tiny particles suspended in air”; k) “The impact of automobiles on pollution” and l) “Indoor air pollution”.

Leer la documentación que se adjunta en un archivo que se envía a la plataforma virtual y a partir de él contestar un cuestionario de 40 preguntas. Las respuestas deben ser breves, pero claras. Se responderá en español, pero si el grupo tiene interés en realizarlo en inglés se tendrá en cuenta positivamente. El trabajo se presentará en grupos de tres alumnos. El trabajo sólo lo enviará un alumno sin olvidar incluir los nombres de los compañeros participantes.

Tal como se comentó anteriormente, en la encuesta se incluyeron preguntas relacionadas con esta actividad. A la pregunta ¿La actividad sobre “Review Questions” le ha parecido?

a) Muy interesante

- b) Interesante
- c) Poco interesante
- d) Nada interesante

El 70% de los encuestados consideraron la actividad interesante, 19% interesante y el 11% poco interesante. Ningún estudiante respondió a nada interesante, lo cual pone de manifiesto que el 89% valoró muy positivamente la actividad. En cuanto a sugerencias sobre esta actividad en concreto manifestaron resultarles muy interesante de cara a familiarizarse con el vocabulario en inglés propio de la asignatura y además ampliar sus conocimientos ya que se incluían temas que no habían sido abordados en clase, aunque algunos consideraron haber invertido más tiempo del esperado sobre todo por estar poco familiarizados con algunos términos en inglés.

- **Evaluación *inter pares***

Co-evaluación (evaluación *inter pares*) individual de ejercicios y problemas (cuyo enunciado exacto era desconocido por los alumnos) resueltos por compañeros anónimos pertenecientes a cursos anteriores. En sesiones previas de trabajo los estudiantes (organizados en pequeños grupos de tres alumnos) han aprendido a resolver ejercicios y problemas similares (conversión de unidades, diferentes modelos de dispersión de contaminantes, cálculos de eficiencia de los diferentes tratamientos de reducción de la contaminación atmosférica). El propósito de esta tarea es formativo y sus resultados (comparación entre la calificación del docente y la calificación acordada por los alumnos evaluadores) no se ha utilizado en la evaluación sumativa de la asignatura, pero se ha analizado para un mejor diagnóstico del proceso de aprendizaje de los alumnos evaluadores cuya identidad se conoce. Al inicio de la actividad el docente ha explicado la estrategia metodológica (corregir de manera imparcial los ejercicios/problemas resueltos o añadir la solución del evaluador) y los criterios de evaluación que se deben emplear a la hora de calificar el trabajo. Además, el docente hizo especial hincapié en solicitar a los alumnos evaluadores sus reflexiones acerca del objeto y utilidad de la actividad. Se pretende de este modo fomentar el aprendizaje de los alumnos y aportar además de soluciones a problemas concretos, reflexiones críticas (carencias personales en el aprendizaje), autonomía y toma de decisiones sobre reconducir el proceso de aprendizaje individual. Se proporciona también autoconfianza y más responsabilidad. Los alumnos han manifestado gran interés por actuar como evaluadores y por conocer en qué medida la calificación acordada coincide con la otorgada por el docente. A continuación reflejamos algunas de las reflexiones más significativas expresadas al final de la actividad:

“Me resulta útil esta metodología ya que por un lado vemos otra forma de llegar a los resultados, y además nos permite ver como dejar más claros los ejercicios para el examen.”

“Sí, es útil, ya que te das cuenta de los fallos posibles y rehaciendo un ejercicio que está mal aprendes a no cometer ese fallo.”

“Sí, es interesante para repasar como se hacen los ejercicios.”

“Me parece una actividad útil, eres capaz de corregir los fallos que puedes cometer tu mismo.”

“Creo que no sirve para nada porque todavía tenemos dificultades para realizarlos nosotros mismos. Se podría invertir más tiempo en hacer mas ejercicios.”

“Me parece útil para conocer si sabemos hacer los ejercicios y resolver problemas, pero a mi apenas me ha dado tiempo a mirarme los ejercicios porque tenemos otras asignaturas en las cuales tenemos que entregar trabajo.”

“Está muy bien porque así te das cuenta de los fallos comunes de los alumnos y de la presentación. Aprendes a hacerlo más ordenado para una mejor corrección.”

“Es útil, pero para después de Navidad, aun no tengo conocimientos para poder corregirlos bien. Sobretudo el problema 2.”

“Me parece útil en cuanto a la evaluación personal, ver qué capacidad tenemos a estas alturas del curso para la resolución de problemas.”

“Sí, me ha resultado muy útil la actividad, pero aun tengo que estudiar bastante. Me gustaría que colgarais en Blackboard mas ejercicios para practicar.”

“Me ha resultado muy interesante porque nos ayuda a ampliar los conocimientos y nos permite ponernos en el lugar del profesor.”

“Es muy interesante ya que es una forma muy poco vista de aprendizaje.”

- **Informe de calidad del aire**

Se elabora y entrega un informe escrito de calidad del aire del mismo año o anterior al curso para una estación elegida por el grupo reducido de alumnos (máximo de tres estudiantes) de las Redes de control y vigilancia de la calidad del aire de diferentes comunidades autónomas, ayuntamientos(entre las estaciones más frecuentemente elegidas se encuentran las de la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid). No obstante, cuando uno de los integrantes del grupo es un estudiante perteneciente al programa de intercambio ERASMUS, la elección del grupo es relacionada con la ciudad/país de origen del alumno. La actividad requiere descarga de datos históricos de la red de control y vigilancia, tratamiento de datos sobre los principales contaminantes atmosféricos, interpretación y relación con los valores permitidos legislados (España-Unión Europea) y los recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y detallar medidas y vías de actuación para reducir la contaminación del aire acorde al Plan Nacional de Mejora de la Calidad del Aire. La capacidad de los alumnos participantes en los grupos de trabajo para integrar conocimientos, datos e informaciones meteorológicas, climatológicas y de contaminación atmosférica y eventuales noticias informativas correspondientes, con actitudes, conocimientos y habilidades adquiridos en las sesiones de prácticas permite el aprendizaje basado en el pensamiento complejo que favorece la formación interdisciplinar (Pabón Fernández,y Trigos Carrillo, 2012).

- Prueba parcial teórico-práctica y resolución de ejercicios y problemas de Contaminación atmosférica (2 puntos). La prueba se ha realizado al finalizar la asignatura y la evidencia recogida es la propia prueba teórico-práctica, donde de forma individual deben refrendar todos los conocimientos adquiridos en la segunda mitad de la asignatura (respondiendo a cuestiones cortas, preguntas de tipo test y resolviendo ejercicios y problemas). Esta prueba no tiene un carácter obligatorio, pero el hecho de ser la última prueba y de alto peso en la calificación global de la asignatura se ha traducido en altos niveles de participación de los alumnos.
- Participación activa y asistencia en las sesiones desarrolladas en la asignatura (1 punto). Se ha propiciado en el aula un ambiente de indagación y debate y se ha solicitado a los alumnos reflexionar de manera crítica al final de cada sesión sobre las dificultades de comprensión, ausencia de información previa o solapamientos innecesarios con otras asignaturas. El reto consiste en formular preguntas sobre el contenido de la sesión que podrían ser utilizadas en una prueba teórico-práctica. La evidencia la constituye la hoja individual de reflexiones y preguntas. El mayor peso de la calificación de esta evidencia recae sobre las aportaciones individuales y no sobre la asistencia. Las encuestas docentes reflejan de un modo inequívoco (valores superiores al 80%) la percepción de los alumnos sobre el empleo de estas evidencias con preguntas/observación/criticas para mejorar el aprendizaje, aumento de atención del alumno en las sesiones expositivas, señalando al docente las dificultades y motivando explicaciones complementarias que mejoran la accesibilidad. Menos de 5% del total de los alumnos encuestados opinan que son una pérdida de tiempo.

En la Figura 3 se muestran los resultados académicos en la asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* de la convocatoria ordinaria del curso 2012-2013 en cual se ha implementado el portafolio discente interdisciplinar para la evaluación formativa del alumnado.

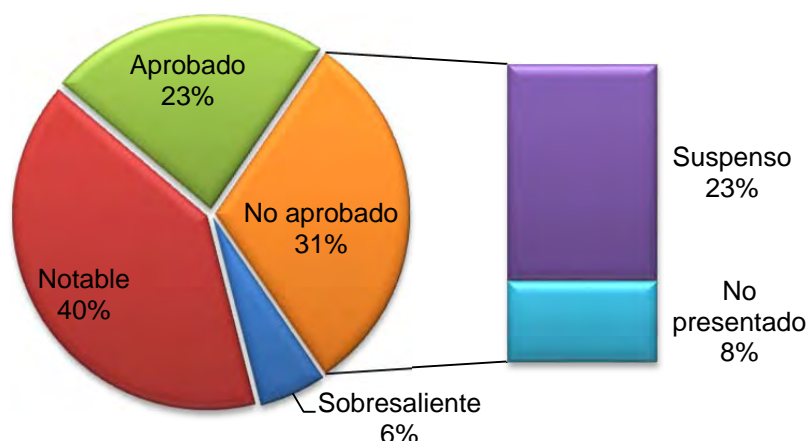


Figura 3- Resultados académicos en la asignatura *Meteorología, Climatología y Contaminación atmosférica* de la convocatoria ordinaria del curso 2012-2013

Los resultados académicos (parciales, ya que no reflejan los resultados de la convocatoria extraordinaria) mejoran de manera general los resultados académicos de cursos anteriores en los cuales se utilizaban pruebas parciales y exámenes finales que abarcaban todos los contenidos de la asignatura, tanto los teóricos como los prácticos.

7. CONCLUSIONES

El uso del portafolio discente interdisciplinar como estrategia metodológica compleja propicia un estímulo permanente en la coordinación docente, el aprendizaje activo y colaborativo en el aula, la reflexión y el desarrollo alumno/docente y de los grupos de alumnos y profesores, fomentando así la participación y el interés de los alumnos en la modalidad de evaluación continua. Esto, finalmente, se ha traducido en una mejora de los resultados académicos.

Esta lectura enriquecedora en términos docentes se debe organizar, planificar, controlar y optimizar para no generar inseguridad, excesivo gasto de tiempo, pérdida de interés debida a excesos en el empleo de estrategias docentes, una evaluación subjetiva, fragmentada o parcial.

No obstante, en el contexto interdisciplinar con varios docentes implicados en una misma asignatura de la que hace objeto esta experiencia de innovación docente, la metodología del portafolio discente interdisciplinar alcanzará otros objetivos específicos, generando y proporcionando distintas facetas menos explicitadas que las experiencias docentes similares anteriormente publicadas. Diseñar y desarrollar el conjunto de evidencias que conforman el portafolio discente interdisciplinar requiere y estimula de una manera peculiar la coordinación y planificación docente que permite intercambios y enriquecimiento didáctico de cada uno de los docentes implicados, dando en definitiva una visión integradora, plural, implicada, responsable, autodisciplinada y cooperativa del aprendizaje en Ciencias Ambientales.

De esta manera, en la opinión de los docentes de esta experiencia de innovación docente, la interdisciplinariedad, tras haberse impuesto como práctica continuada y exitosa en el espacio de la investigación, se puede y debe acercar a la práctica educativa desde su actual estatus de debilidad para convertirlo en fortaleza, transformándole de quimera en realidad.

También, esta experiencia tiene un carácter interdisciplinar en otro plano y permite alcanzar un objetivo distinto: el del acercamiento de docentes impartiendo asignaturas pertenecientes a ciencias a este método y estrategia de trabajo importado de ámbitos profesionales distintos (artes plásticas, arquitectura) y que ha probado en educación su gran potencial para identificar habilidades complejas, caracterizar y evaluar tanto el proceso, como el producto del aprendizaje (Davis, y Ponnampuram, 2003; Glasgow, 1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., Haas, J. y Gebbie, K. M. (2007). Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature. *Health Serv. Res.*, 42, 329–346.
- Ballester Vallori, A. (2002). *El Aprendizaje Significativo en la Práctica. Como hacer el Aprendizaje Significativo en el Aula*. Recuperado 29/10/2012, de http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf
- Barton, J. y Collins, A. (Eds.) (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Bia Platas, A., Carrasco Andrino, M. del Mar, Jiménez Delgado, M., Montes Fernández, A. y Moreno Seco, M. (2005). Aplicación del portfolio discente. Una experiencia interdisciplinar. Recuperado 29/10/2012, de http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/Portfolio_Discente.pdf
- Boix Mansilla, V. y Gardner, H. (2000). *Interdisciplinary lenses and interdisciplinary work*. En S. Wineburg y P. Grossman (Eds.), *Interdisciplinary curriculum challenges of implementation* (pp. 161–198). New York: TC Press.
- Boix Mansilla, V. y Dawes Duraising, E. (2007). Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed. *The Journal of Higher Education*, 78 (2), 215-237.
- Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169.
- Cebrián de la Serna, M. (2011). La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica, V Ciclo de conferencias: Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad, Universidad de Vigo. Recuperado 27/05/2013, de http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubic.pdf
- Davis, M. H. y Ponnampuram, G. G. (2003). Portfolio Assessment, *JVME*, 32, 279-284.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado 23/05/2013, de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf>

Díaz, I. y Alguero, A. (2009). Metodologías activas en Lógica: La opinión de los alumnos. *Actas del XVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. CUIEET.

Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia?, *Innovación educativa*, 20, 157-166.

Forster, M. y Masters, G. (1996) *Portfolios. Assessment Resource Kit*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).

Gallego, D., Cacheiro, M.L., Martín, A.M. y Angel, W. (2009). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 30, 1-12. Recuperado 29/03/2013, de <http://edutech.rediris.es/revelec2/revelec30/>

Glasgow, N. (1997). *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-Centered, Problem-Based Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación. Procesos y Principios*. Madrid: Narcea.

Martínez-Segura, M.J. (Coord.) (2009). *El Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Universidad de Murcia: Editum.

Morillo, F., Bordons, M. y Gomez, I. (2003). Interdisciplinarity in Science: A Tentative Typology of Disciplines and Research Areas. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54, 1237-1249.

OECD. (1998). *Interdisciplinarity in Science and Technology*. T. Directorate for Science, and Industry, Paris: OECD Organization for Economic Cooperation and Development; 1998.

OECD. (2012). *PERSPECTIVAS AMBIENTALES DE LA OCDE HACIA 2050. Consecuencias de la inacción*, OECD Organization for Economic Cooperation and Development; 2012.

Pabón Fernández, N.C. (Coord.) y Trigos Carrillo, L.M. (2012). En *Estrategias y orientaciones para la formación en competencias y pensamiento complejo*, INNOVA CESAL pp.19-65.

Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.

Perkins, D. (1998). What is understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding: Linking research with practice* (pp. 39-57). San Francisco: Jossey-Bass.

Pinar Sepúlveda, M. A. y Gracia Morán, J. (2007) Aplicación del portafolio como estrategia de evaluación formativa. *Actas de la XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, JENUI 2007 Universidad de Zaragoza, 249-256.

Romero López, M. A. y Crisol Moya, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 25-50.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE ACOMPAÑADO

Franciele Corti
Marina del Amor
Sandra Armiño
Lorena Deu
Helena Gómez
Universitat de Barcelona

RESUMEN

La experiencia educativa que se presenta tuvo lugar en la asignatura obligatoria *Investigación e Innovación en la Práctica Educativa*, del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat de Barcelona (curso 2012-13). Aunque sea impartida durante el último curso, es la primera asignatura del grado que promueve un acercamiento a la investigación educativa y a la innovación.

El texto se articula en torno a cinco voces, una profesora y cuatro alumnas, que compartieron la experiencia vivida en la disciplina. Bajo sus puntos de vista, hablan sobre el trabajo colaborativo desarrollado y la sensación de acompañamiento por parte de la profesora. En los distintos apartados del artículo se explica la metodología utilizada en la asignatura y se presentan relatos narrativos que componen un diálogo entre las voces y la teoría.

PALABRAS-CLAVE

Aprendizaje acompañado, Trabajo colaborativo, Relatos narrativos, Teoría/Práctica, Acción/Reflexión.

ABSTRACT

The educational experience developed in the article took place during a compulsory subject called *Investigation and Innovation in Learning and Teaching Practice*. This subject is immersed in the Grade of Primary Education of the University of Barcelona (course of 2012-2013). Although being located in the last course, it is the first subject of the grade that promotes considering the investigation and innovation in education.

The text is built by five different voices, one teacher and four students, who shared the experience they lived during the course. They all talk about the collaborative work developed and the feelings of being accompanied by the teacher, according to their points of view. The methodology used in the subject is showed in the different sections of the article. Moreover, different narrative accounts compounding a dialogue between the voices and the theory are also presented.

KEY WORDS

Accompanied learning, Collaborative working, Narrative accounts, Theory/Practice, Action/Reflection.

1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Uno de los principales retos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las aulas universitarias es el cambio de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los protagonistas, alumnado y profesorado, adoptan nuevos roles. El alumnado como agente activo y protagonista de su propio aprendizaje y el profesorado como guía y orientador de su trabajo, que ha sido definido por algunos autores como “un nuevo paradigma de docencia y aprendizaje” (De Miguel, 2006; Goñi, J.M., 2005 y Mora, 2004). En este marco, el diseño curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los entornos de aprendizaje deberían orientarse hacia una nueva perspectiva de entendimiento de lo que debe ser la clase universitaria.

Siguiendo las directrices del Orden ECI/3859/2007, de 27 de diciembre de 2007, por las que se establecieron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria, se planificó el actual plan de estudios del grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona. El itinerario curricular está compuesto por 240 créditos, divididos en cinco grandes bloques según el tipo de formación: formación básica (60 créditos), formación obligatoria (102 créditos), formación optativa según las menciones (27 créditos), prácticas en centros (45 créditos) y trabajo fin de grado (6 créditos).

El Proyecto que presentamos está basado en la experiencia que tuvo lugar en la asignatura de carácter metodológico, durante el primer cuatrimestre de 2012-13. Y aunque sea impartida en último curso, es la primera asignatura del grado que promueve un acercamiento a la investigación educativa y a la innovación.

El texto se articula en torno al diálogo entre dos puntos de vista, el de la profesora y el de cuatro alumnas, que compartieron la asignatura durante el desarrollo de la materia. En los siguientes apartados de este artículo se presentará la metodología utilizada en la asignatura y se incluirán relatos narrativos para describir la experiencia con detalle.

2. MÉTODOS Y METODOLOGÍA

La experiencia educativa que se presenta transcurrió durante la asignatura *Investigación e Innovación en la Práctica Educativa*, que tiene como característica el acercamiento a la investigación con un rasgo práctico, cuyo objetivo final la innovación educativa.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje de la asignatura, se puede destacar:

- Reflexionar sobre el rol del maestro investigador como un profesional crítico y reflexivo;
- Conocer los principios de la investigación educativa y las principales fuentes documentales donde encontrar las aportaciones de la investigación educativa a la educación primaria;
- Analizar y valorar los enfoques y los métodos que se utilizan para investigar los fenómenos educativos;

- Conocer las técnicas y estrategias principales para recoger y analizar la información para hacer investigación en el aula;
- Identificar las diferencias entre investigación sobre la escuela y la innovación en la escuela.

El plan docente de la asignatura contempla la creación de un proyecto de innovación por parte del alumnado en pequeños grupos (de 4 a 6 alumnos). Lo que en un primer momento era un requisito de la evaluación que podía ser realizado extra-clase, se convirtió en el eje conductor de las sesiones presenciales debido a la opción metodológica realizada por la profesora de la asignatura. El contenido teórico de la asignatura, por lo tanto, se fue adaptando y encajando paralelamente con el trabajo en grupos, con temáticas variadas y de una manera contextualizada, de acuerdo con los intereses de cada uno de los grupos.

Las clases, que en un primer momento eran básicamente teóricas, poco a poco se transformaron en espacios de trabajo dónde el rol del profesor era más bien de guía en el desarrollo de los conocimientos de los alumnos; se convertía pues en el acompañante y potenciador del aprendizaje autónomo y entre iguales. El temario de la asignatura incluía una perspectiva teórica de la investigación y la innovación, además de ejemplos de buenas prácticas que se están llevando a cabo actualmente en todo el estado español.

Aparte de la creación de un proyecto de innovación contextualizado a una realidad concreta que, a final de curso, sería presentado a los compañeros de clase, se pidió a los alumnos que hicieran una reflexión sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura, con formato de presentación libre. Así pues se generaban tres productos del trabajo colaborativo: (1) un proyecto de innovación en formato papel, marcado por unas pautas; (2) una presentación a los compañeros en formato de presentación libre pero con límite de tiempo de 15 minutos; y (3) una reflexión acerca del aprendizaje en la asignatura exenta de formato.

Las temáticas de los trabajos presentados fueron muy variadas y casi siempre estaban relacionadas con las menciones de los miembros del grupo. Algunos ejemplos de temáticas desarrolladas fueron: (1) una innovación en la forma de enseñar Historia en el municipio de *Vilanova i la Geltrú*, basada en el método científico y análisis de fuentes primarias y secundarias; (2) un proyecto de relajación a la vuelta del patio con alumnos del primer ciclo de primaria, relacionado con las áreas de Música y Educación Física; y (3) un proyecto interdisciplinar que buscaba un estilo de vida más saludable.

Las tomas de decisiones en el proyecto, desde la elección del tema a la metodología seleccionada, generaron mucho debate y el ritmo de trabajo y reflexión estaba marcado por las dinámicas internas de cada uno de los grupos. La posibilidad de realizar el trabajo con un margen de tiempo relativamente largo supuso que los equipos se organizaran de la manera que consideraran más adecuada, teniendo en cuenta su disponibilidad para reunirse y trabajar en el proyecto.

La metodología de clase se modificó a lo largo del desarrollo de la asignatura, con la finalidad de que ésta fuera más coherente con el objetivo final de aprendizaje. En un primer momento, las clases presenciales fueron bastante teóricas, con una intención dialógica que no se podría catalogar de

efectiva, puesto que el grupo contaba con una ratio de 60 alumnos. Después de algunas clases y de hacer un ejercicio de autoanálisis y reflexión, la docente de la asignatura tomó una decisión de cambio metodológico, adoptando el trabajo colaborativo en pequeños grupos como el eje transversal que guiaría la asignatura. A partir de entonces, la docente empezó a mostrar ejemplos de innovaciones que podrían servir como inspiración a los trabajos grupales. Después, el aula se utilizó como local de encuentro y aprendizaje, puesto que los alumnos, en grupos, trabajaban para crear un proyecto de innovación compartido. La docente tutorizó cada uno de los grupos durante el desarrollo de sus proyectos, en un proceso de acompañamiento continuo. Por lo tanto, la metodología de clase se convirtió en una articulación de los contenidos teóricos con el trabajo práctico, relacionando teoría y práctica, acción y reflexión. La docente fue observando la dinámica de clase y las características del grupo - muy participativo y cuestionador- y optó por una metodología que dio resultados positivos: ideas buenas e innovadoras para proyectos educativos y un potente trabajo colaborativo entre iguales.

A continuación, se presenta un diálogo entre el relato de la profesora y de cuatro alumnas que reflejan la experiencia vivida.

3. RESULTADOS ESPERADOS Y RESULTADOS

[Profesora] Al empezar la docencia en esta asignatura, como profesora novel, no sabía muy bien qué me reservaba esta experiencia docente. He estudiado previamente y con dedicación todo el temario de la asignatura y busqué preparar un soporte visual a las clases que fuera dinámico. Para ello, utilicé la herramienta *Prezi* en la presentación del contenido teórico¹.

Alumnas] Antes de cursar la asignatura, las expectativas respecto a ésta no eran muy elevadas, ya que durante los tres años anteriores habíamos cursado asignaturas poco funcionales y desvinculadas de la realidad educativa actual. Recordamos que, en un primer momento, consultamos el plan docente de la asignatura para situarnos e informarnos sobre el contenido. La primera impresión fue bastante confusa, ya que nos sorprendió el hecho de tener que desarrollar un proyecto de innovación; pues nunca antes se nos había pedido nada más allá de unidades didácticas. Además, el marco teórico parecía ser denso y bastante extenso, lo que reforzaba nuestra idea de clases desvinculadas de la realidad educativa a la que pronto nos tendríamos que enfrentar.

[Profesora] Al cabo de dos semanas me di cuenta de que el planteamiento de clase que yo había ideado previamente no era el más adecuado. Mi idea era que los **alumnos** participaran y que fuéramos revisando el temario de una forma dialógica. De hecho, estos eran muy participativos y críticos, pero en un grupo de 60 personas la tarea no era fácil ni satisfactoria. Aunque muchos participaran, no todos los alumnos

¹ Presentaciones disponibles en:

- <http://prezi.com/vudrksiku9tc/la-innovacion-educativa/> (acceso online en 24/01/2014).
- <http://prezi.com/g-2suomb7vwn/documentar-y-evaluar-las-experiencias-de-innovacion/> (acceso online en 24/01/2014).

seguían las discusiones. Además, el espacio del aula no permitía que nos organizáramos en círculos ni facilitaba la movilidad del profesor. Al fin y al cabo yo salía de clase exhausta y con una impresión de que la sesión no había sido demasiado productiva. Mi sensación era que no estaba aprovechando como debía el tiempo y el espacio de clase como un lugar de encuentro e intercambio.

[Alumnas] Durante el primer día de clase se expusieron los objetivos y los contenidos de la asignatura, tal y como el plan docente reflejaba. Las primeras sensaciones, por lo tanto, fueron más bien negativas, pues parecía que nos esperaba una asignatura densa y difícil de superar. En cambio, durante las siguientes clases, esa idea inicial fue cambiando. Pudimos comprobar cómo la parte teórica estaba muy vinculada al proyecto de innovación, que cada vez era más atractivo: la teoría ofrecía herramientas e ideas útiles para llevarlo a cabo de manera adecuada. Y es que, cuando la elaboración de un trabajo va acompañada de las pautas y los recursos necesarios para desarrollarlo, creemos que se convierte en una tarea motivadora y, habitualmente, con resultados más positivos.

[Profesora] Fue cuando me decidí por un cambio metodológico de clase: el trabajo colaborativo de los grupos para el desarrollo del proyecto de innovación pasaría a ser el norte de la asignatura. La clase, a partir de entonces, estaría compuesta por una parte inicial teórica (30-40 min), donde se presentarían pautas comunes para la elaboración de los proyectos de innovación, temas relevantes respecto a la investigación aplicada a la innovación y ejemplos de innovaciones que se estuvieran llevando a cabo en ese momento en aulas de primaria; y una segunda parte (50-60 min) de trabajo por grupos en la que mi papel era el de acompañar y guiar al alumnado durante todo el proceso de creación.

[Alumnas] Esa es la razón por la cual afrontamos el trabajo con ganas e ilusión, poniendo nuestro mayor empeño en hacer de él un buen proyecto de innovación. Sabíamos lo que teníamos que hacer; las pautas estaban claras y teníamos un marco teórico detrás que reforzaba esa elaboración. Además, el hecho de mostrar otros proyectos parecidos durante las clases, supuso un mayor apoyo a nuestro trabajo. Y es que cabe destacar que, en varias ocasiones, la maestra combinó la teoría con ejemplos de otros proyectos de innovación, la cual cosa nos sirvió de mucha ayuda. Nos gustaría destacar que la exposición del contenido teórico se combinó con una presentación de los recursos visuales y métodos de enseñanza también innovadores como, por ejemplo, la herramienta *Prezi*, que presenta el contenido de forma más atractiva para los estudiantes y los anima a probar nuevos recursos que ofrece internet para incluir en las exposiciones. Pero el trabajo básico que marcó la asignatura fue el proyecto de innovación. Así pues, cuando la profesora nos comunicó la tarea, nuestro sentimiento fue un poco contradictorio; teníamos ganas de aprender ya que nos habíamos concienciado de la importancia de innovar en las escuelas pero, por otro lado, nos sentíamos un poco perdidas ya que era la primera vez que nos instruían acerca de cómo realizar un proyecto de esa índole.

A partir de una extensa revisión respecto al trabajo en grupos colaborativos, Echeita (2012) cita cinco condiciones básicas en las que se sustenta un buen trabajo colaborativo:

- Interdependencia positiva entre los participantes;
- Responsabilidad personal y rendimiento individual;
- Interacción promotora o interacción directa;
- Habilidades sociales;
- Evaluación periódica.

[Alumnas] Tuvimos libertad para escoger los miembros que formaríamos el grupo; pero es destacable el hecho de que no todas nos conocíamos y que nunca antes habíamos trabajado las cuatro juntas. A pesar de esto, tuvimos suerte; pues el engranaje que supone el trabajo colaborativo funcionó muy bien desde el primer momento. El grupo se formó porque éramos dos parejas y teníamos que ser cuatro; como estábamos sentadas cerca decidimos empezar esa aventura juntas.

Diversos expertos sobre el tema de los grupos de trabajo colaborativos coinciden en el número de miembros que se considera ideal: cuatro. Según Echeita (2012), en las estructuras colaborativas la clave numérica es 2x2. Duran y Vidal (2004) defienden que una pareja ya puede generar una interdependencia positiva y llevar al aprendizaje: juntando dos parejas se tiene un grupo donde es factible que las relaciones sean fluidas y enriquecedoras.

[Alumnas] Después de formar el grupo, llegó el momento de decidir sobre qué haríamos el proyecto; al principio no sabíamos cómo enfocar el tema o qué era lo que nos interesaba investigar. Por eso, contamos con la ayuda de una maestra y madre de una de nosotras que nos sugirió desarrollar un trabajo para fomentar la cohesión de un aula de Primaria. A partir de aquí, todas estuvimos de acuerdo y empezamos a plantear qué problemáticas concretas requerirían de un proyecto como *Coneguem-nos* (Conozcámonos)². Cabe decir que todas estábamos muy motivadas para aprender conjuntamente; usamos diferentes plataformas como *Facebook* y *Dropbox* para trabajar desde allí y nos dividimos el trabajo en distintas partes. Cada vez que avanzábamos con nuestra parte, luego lo poníamos en común y se habría un proceso de discusión y debate en el que las demás juzgaban el trabajo proponiendo mejoras en caso de ser necesarias.

Una de las claves del trabajo colaborativo es la **interdependencia positiva entre los participantes**, o sea, que haya una percepción de que todos los miembros del grupo están vinculados entre sí y que ninguno puede tener éxito solo. La idea es que el aprendizaje eficaz de mis compañeros de grupo tiene implicaciones también en mi aprendizaje.

La interdependencia entre los miembros, a su vez, también supone una mayor implicación de todos ellos. Por lo tanto, la **responsabilidad y el rendimiento individual** es otra clave del trabajo colaborativo: cada uno debe tener un rol dentro del grupo y ser responsable de una parte del trabajo. El resultado del trabajo en un grupo colaborativo es un producto colectivo pero

² En el siguiente apartado presentaremos brevemente el proyecto de innovación *Coneguem-nos*.

que tiene que ver también con un aprendizaje y una mejora en el rendimiento de cada uno de los miembros del grupo.

[Alumnas] Nos fue muy bien el hecho de que la profesora dedicara muchas clases al proyecto; así pues, teníamos tiempo para trabajar juntas en un espacio común y ella iba pasando por los diferentes grupos para resolver dudas, sugerir mejoras o reflexionar sobre cómo plantear algunas de las cuestiones que la investigación debía incluir. Precisamente, esas tutorías *in situ* nos permitieron profundizar mucho en nuestro proyecto.

Planificar, mediar y organizar una clase que tenga como base el trabajo colaborativo no es fácil. Pueden surgir dificultades de distinta naturaleza como, por ejemplo, las dinámicas internas de cada uno de los grupos, la gestión global del proceso, el tiempo de dedicación y la atención del docente a cada uno de los grupos. Por lo tanto, todos estos factores pueden dificultar el desarrollo de una clase basada en el trabajo colaborativo. Por otro lado, muchas veces son los propios alumnos los que median y facilitan el proceso de aprendizaje de sus compañeros. El rol del profesor en estos entornos consiste en crear condiciones para que los alumnos aprendan de forma cada vez más autónoma y con la ayuda de los iguales, aprovechando todos los beneficios que las relaciones horizontales conllevan.

Ante esta nueva manera de entender el rol docente, una de las condiciones esenciales que un maestro debe ofrecer al alumnado es la existencia de espacios donde los alumnos puedan interactuar. Tal y como expone Echeita (2012),

El trabajo cooperativo se apoya en una **interacción directa**, “cara a cara”, en la que cada alumno se vea en la necesidad de relacionarse, interactuar, sostener y promover en algún modo los esfuerzos de aprendizaje de los otros. No solo se reúnen para compartir información y opiniones, sino que producen trabajos a través del esfuerzo y los aportes conjuntos, basándose en el compromiso y el afecto por el otro (pp. 29-30).

[Alumnas] Cabe comentar que nos juntamos un grupo de chicas bastante organizado y prueba de ello es el hecho de que nos poníamos plazos de entrega (de cada una de las partes del trabajo) que nunca dejamos de cumplir. Esto no significa que siempre estuviéramos de acuerdo en todo; pues discutimos sobre qué tipo de actividades incluir en el proyecto o que instrumentos usar para valorar su utilidad (entrevista, cuestionario, etc.). A pesar de ello, no hubo problemas por querer imponer cada una su propia idea sino que todas cedíamos si los argumentos de las demás eran válidos. Por lo tanto, no hubo “lucha de egos”, elemento que creemos muy perjudicial para el trabajo en grupo.

Existen **habilidades sociales para cooperar** que contribuyen para el éxito de un trabajo colaborativo y que, en proporción inversa, sin ellas, el trabajo puede ser bastante difícil. Son necesarias para la toma de decisiones, generar confianza, resolver conflictos, mantenerse en la tarea, organizarse, etc.

[Alumnas] La división del trabajo se hizo basándose en las cualidades personales de cada una de nosotras; por ejemplo, Sandra está muy

interesada en las TIC y fue ella quien creó la actividad del blog. Lorena es muy creativa y propuso algunas de las ideas de cómo evaluar el proyecto. Helena es muy hábil usando el programa Word y se encargó del formato del trabajo y a Marina se le dan bien las lenguas y se encargó del redactado del trabajo. En definitiva, cada una aportó sus cualidades para crear un proyecto de innovación que sirviera para mejorar una situación inicial problemática.

Finalmente, y como punto clave de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, debe existir un momento de reflexión y mejora sobre la práctica, y es ideal que el docente acompañe también al alumnado en ese proceso. Según Echeita (2012), es imprescindible una **evaluación regular de carácter formativo** que implique a profesor y alumnos, y que permita conocer fortalezas y debilidades, avances o retrocesos en el proceso, para tomar medidas de mejora.

Es lo que compone básicamente el aprendizaje de los alumnos acompañado por el profesor: hay un trabajo colaborativo por parte del grupo de alumnos pero también hay un acompañamiento, una dedicación, una atención por parte del profesor que ayuda a que el aprendizaje sea consistente y significativo.

[Alumnas] El hecho de hacer tutorías aparte, además de las que ya nos ofrecía la profesora en horas de clase, hizo que nuestro trabajo pudiera ser más rico. También el hecho de compartir los trabajos de toda la clase y la cantidad de ejemplos prácticos que se nos ofrecieron nos aportaron ideas para tener un sustento teórico y práctico para futuras innovaciones. El proceso de creación del trabajo fue rápido pero intenso. Quisimos ser las primeras en exponerlo porque nos sentíamos seguras y veíamos que avanzaba a gran velocidad gracias a nuestra motivación por el tema y a las ganas que nos transmitió la profesora. Es por este motivo que nos gustaría subrayar la importancia de la actitud del profesor ya que nuestra motivación se acrecentó por la ilusión que ponía ella cuando nos enseñaba cómo llevar a cabo un proyecto de innovación.

[Profesora] Aunque en un primer momento no tenía unas expectativas claras sobre cómo se desarrollaría la asignatura, acompañando a los grupos durante el proceso de creación de sus trabajos fui haciéndome una idea del resultado final que se alcanzaría. La riqueza de las argumentaciones durante el proceso de elaboración de los proyectos y la creatividad y profundidad de las reflexiones grupales me sorprendieron positivamente.

Sobre los resultados se puede destacar:

- La dinámica de argumentación interna en los equipos de trabajo;
- La madurez en las tomas de decisiones compartidas;
- La creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas de contextos reales; y
- La preocupación de los alumnos en hacer públicas sus ideas, configurando así su compromiso social como maestros.

[Profesora] Durante las sesiones, se discutió en diversas ocasiones sobre el fenómeno educativo de que la competencia es desaprovechada y la incompetencia es ignorada (Fullan y Hargreaves, 1999) y sobre el hecho de que, en educación, muchas veces las buenas ideas se quedan en las clases, a puertas cerradas (Libedinsky, 2001). Uno de los resultados del trabajo es que muchos de los proyectos de innovación presentados por los alumnos están disponibles para consulta en internet en blogs que ellos mismos crearon. La idea de “abrir las puertas de la clase” - o mejor, las ventanas - a través de internet para que se den a conocer las innovaciones se aplicó ya con sus propios proyectos, lo que es una pista del potencial de estos futuros maestros en el ejercicio de su profesión.

[Alumnas] La asignatura de *Investigación e Innovación en la Práctica Educativa* nos sorprendió gratamente: nos aportó herramientas y recursos útiles, tanto teóricos como prácticos, que nos servirán para afrontar futuras adversidades educativas, como docentes, de manera innovadora y efectiva.

4. CONEGUEM-NOS: BREVE RESUMEN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

El proyecto “*Coneguem-nos*” (Conozcámonos) nació en un contexto educativo imaginario pero no por ello lejano aunque perfectamente ajustable a muchas realidades escolares actuales. Como futuras maestras, pensamos que uno de los retos que tenemos que superar y llevar a cabo con nuestros alumnos consiste en ser capaces de ajustar las programaciones que conforman el currículo a las necesidades que demande el aula. Por este motivo, somos conscientes de la importancia de que el maestro sea un agente innovador capaz de realizar proyectos que comporten cambios y mejoras en la clase y en el grupo. Así pues, “*Coneguem-nos*” surgió de la necesidad de crear un clima de trabajo y un ambiente idóneo que favoreciera un aprendizaje más efectivo y capaz de transformar el aula en un espacio donde se consideraran los vínculos afectivos y sociales entre alumnos. Además, la cooperación y participación de las familias en el aula fue el eje motor del proyecto. El acercamiento de diferentes realidades, el conocimiento y las experiencias aportados por padres y familiares favorecieron, durante la puesta en práctica de “*Coneguem-nos*”, la creación de dicho clima y la obtención de mejoras en el aula y en los alumnos.

Una de las herramientas innovadoras que introducimos en nuestra hipotética realidad escolar consistía en la creación de un blog virtual donde, tanto el maestro como los padres y alumnos, pudieran aportar información y opinar sobre las diferentes actividades. El blog simula una actuación e interacción maestro/alumno y, además, contiene un apartado donde se describe el proyecto y su finalidad para que los visitantes puedan conocerlo y opinar sobre la práctica³.

Cuando, al final de la asignatura, la profesora nos sugirió realizar una valoración sobre el proyecto que habíamos creado pensamos que, si el

³ El blog puede consultarse en el enlace <http://projecteconeguemnos.blogspot.com.es/> (acceso online en 24/01/2014).

proyecto era innovador, también tenía que serlo la valoración de éste. Por ese motivo, decidimos realizar un video explicativo que resumía las características principales del proyecto en 4 grandes bloques: (1) la importancia de la innovación en las escuelas; (2) cómo se realizó el proyecto; (3) la realización del trabajo; y (4) la utilidad de dicho proyecto. Así pues, combinamos en el video imágenes representativas y relacionadas con el proyecto con explicaciones realizadas por las cuatro integrantes del grupo, con el objetivo de ofrecer al lector del proyecto una herramienta más visual y que ayuda a entender mejor la esencia de "Coneguem-nos"⁴.

5. CONCLUSIONES

Nosotras -profesora y alumnas autoras de este escrito- consideramos que muchas veces se invierte demasiado tiempo en clases magistrales en las que se transmite información teórica unidireccional, del profesor al alumno. Pero creemos que el aprendizaje hay que experimentarlo; que el alumno debe buscarlo por uno mismo en sintonía con el profesor como guía.

Como alumnas, hemos logrado un aprendizaje profundo de la asignatura porque hemos podido reflexionar e investigar nosotras mismas, trabajando en grupo de forma que cada una aprendía de las demás y aportaba sus cualidades. Las aportaciones individuales al grupo y al trabajo, de nuestras mejores capacidades, potenció favorablemente la riqueza y calidad del trabajo presentado, y nos dio la oportunidad de aprender de manera colaborativa y cooperativa. De otro modo, aplicando otras metodologías más tradicionales, creemos que habría ido en detrimento de la creatividad y la profundidad en el aprendizaje.

Por otro lado, referente a aspectos de la organización de la asignatura, estructura y presentación de los contenidos, la combinación entre teoría y ejemplos prácticos de realidades actuales nos permitió seguir las clases aumentando las expectativas y la motivación. Creemos que en la presentación práctica y teórica de los contenidos a través de ejemplos de realidades próximas y cercanas a nuestra profesión es donde reside el éxito y la clave que nos ayudó a asentar los conocimientos presentados. Asimismo, los ejemplos que sirvieron como guía o modelo y el apoyo y orientaciones recibidas a través de las explicaciones y tutorías en horario de clase, fueron y son la clave para poder conseguir un aprendizaje funcional y duradero, un mejor seguimiento y una mayor profundización, consiguiendo así unos resultados por encima de los esperados.

Al finalizar la experiencia en la asignatura y haciendo un análisis de lo aprendido, se puede decir que el punto de equilibrio en la metodología es la clave para un buen desarrollo del aprendizaje: las clases tienen que contemplar la teoría y la práctica. Como profesora, creo que esperar que los trabajos extra-clase se realicen aplicando el "conocimiento académico" expuesto es la forma más eficiente de desperdiciar la creatividad y el potencial de aprendizaje acompañado de los alumnos. La relación pedagógica que se establece en clase, con la orientación del profesor y con base en el trabajo colaborativo,

⁴ El video de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la asignatura está disponible en <http://youtu.be/bs7E9Q390P4> (acceso online en 24/01/2014).

genera un conocimiento singular, que no podría surgir solo de la teoría, ni de la realización desacompañada del trabajo práctico. Hay que creer en la capacidad de reflexión y de trabajo de los alumnos y hay que acompañarles en el proceso. Así, el aprendizaje surge de la relación pedagógica, de los vínculos entre las personas que configuran esa relación, del querer ser y del querer aprender en la relación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo
- Duran, D. y Vidal, V. (2003). *Tutoría entre iguales. De la tutoría a la práctica*. Barcelona: Graò.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En: J.C. Torrego y A. Negro (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-73). Madrid: Alianza Editorial.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Libediski, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Mora, J.G. (2004). Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. Coneixement i Societat: *Revista d'Universitats, Recerca i societat de la Informació*, nº 6, 74-93.

LOS RINCONES DE TRABAJO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y SU DIDÁCTICA

Fuencisla Vicente Rodado
M^a Antonia López Luengo
Cristina Vallés Rapp
Universidad de Valladolid

RESUMEN

Este trabajo analiza una práctica innovadora de aprendizaje cooperativo en el Grado de Maestro en Educación Primaria. La experiencia se concreta en una actividad organizada mediante rincones de trabajo similares a los utilizados en otros niveles educativos. En este caso el trabajo está centrado en contenidos geológicos. La encuesta de satisfacción cumplimentada tras finalizar la práctica, la observación y los materiales elaborados por el alumnado constituyen los principales instrumentos para la toma de datos y el posterior análisis de la experiencia. Los resultados llevan a afirmar que en el ámbito universitario el trabajo por rincones puede ser una alternativa eficaz a las sesiones magistrales.

PALABRAS CLAVE

Rincones de trabajo, innovación educativa, Grado de Maestro en Educación Primaria, enseñanza Geología, aprendizaje cooperativo

ABSTRACT

This paper is about innovating cooperative-learning work for the Primary Education Degree. This workshop is an activity with learning centers similar to the methodology used in other education levels. In this case, the concepts are about Earth Science. The satisfaction survey filled in by students after the activity, the observation and the materials prepared by them are the main tools to capture data and the analysis of this experience afterwards. The results say that this methodology by learning centers in the University can be an efficient alternative to the master classes.

KEY WORDS

learning centers, innovative education, Primary Education Degree, Earth Science education, cooperative learning.

1. INTRODUCCIÓN

Conseguir el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias profesionales en los universitarios requiere un imprescindible contacto con la práctica y la implicación de estudiantes y profesores. Ello precisa de un clima de aula estimulante, de respeto, con buenas relaciones, alto grado de trabajo colaborativo, significación de las actividades, objetivos razonables y compartidos y de evaluación constante (Blanco, 2007).

El aprendizaje cooperativo puede ayudar a conseguir estas cuestiones dadas sus características, enunciadas por los hermanos Johnson: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad personal e individual, habilidades interpersonales y de grupo, y procesamiento grupal o autoevaluación, por lo que significa más que trabajar de forma grupal (Barba, Martínez y Torrego, 2012).

Por otra parte, el trabajo por rincones ha probado su efectividad durante años en la formación en edades tempranas (Fernández, Quer y Securun, 2009), carece de tradición y popularidad en niveles superiores pero se considera que favorece el aprendizaje cooperativo.

En la etapa de educación infantil, la organización del aula por rincones de trabajo es una práctica bastante común (Ibáñez Sandín, 1993; Laguía y Vidal, 2004) que ha mostrado también su adecuación para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en estas edades (Almagro, 1997; Brown, 1993; Domínguez González et al., 2007). Según Fernández, Quer, y Securun (2009) *“Los rincones son unos espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diversas actividades de aprendizaje”*. Si como dice Fernández (2009) *“el trabajo por rincones potencia la necesidad y los deseos de aprender de los niños/as, y de adquirir conocimientos nuevos. Desarrolla el ansia de investigar y favorece la utilización de distintas técnicas y estrategias de aprendizaje cuando hay que dar respuesta a un problema”*, ¿por qué no intentar alcanzar estos objetivos también con un alumnado universitario, a menudo cansado y desmotivado de sesiones expositivas magistrales en las que él no se siente protagonista?

Esta cuestión puede responderse a partir del actual escenario planteado por la Convergencia Europea hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde es el alumno el que ocupa el centro del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta los cambios metodológicos que aquella conlleva, los documentos oficiales (Corcuera y Pagani, 2002; González y Wagenaar, 2003) han reflejado la necesidad de una docencia centrada en el aprendizaje de los alumnos, en lugar de centrar el eje de la enseñanza en la tarea del profesor (Miguel de, 2005). Esto implica cambios y adaptaciones importantes y, en definitiva, nuevos roles que poco a poco se van asumiendo por parte de los docentes y de los alumnos, lo que ha supuesto una nueva forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011).

Acorde con estas ideas, se plantea como una posible solución a la vez que como una experiencia de innovación en el ámbito universitario, la

utilización de rincones de trabajo que confieren autonomía a los estudiantes, al tiempo que permiten al maestro o al profesor, centrar más la atención en aquel rincón que requiera de más ayuda y asesoramiento. Esta iniciativa surge con el ánimo de cambiar, al menos en parte, esta actitud de desánimo en los alumnos, como intento de una mejor gestión del grupo de trabajo.

Por último, otro objetivo que se plantea es favorecer la formación científica del alumnado del Grado de Maestro mediante el desarrollo de prácticas acordes con unos conocimientos científicos básicos. Se pretende, además, que los alumnos experimenten por sí mismos una estrategia metodológica transferible a su futura tarea con alumnos de Educación Primaria. Como ya han anticipado otros autores, se considera imprescindible que los futuros maestros contrasten sus propias visiones con prácticas docentes innovadoras y no sólo con informaciones teóricas (Rivero et al., 2013). Este tipo de situaciones potencian la competencia profesional de los futuros maestros que debe atender a la competencia científica y didáctica del maestro, ambas demandan el desarrollo progresivo de capacidades científicas y didácticas (Cañal, 2012).

2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA ANALIZADA. UNA METODOLOGÍA PROPIA DE INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD.

La innovación que sometemos a evaluación se llevó a cabo con un total de 90 alumnos de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Experimentales” de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Educación de Soria (universidad de Valladolid), divididos en dos grupos de prácticas de 45-48 alumnos cada uno.

Se ha dicho y escrito en muchas ocasiones que los profesores enseñamos reproduciendo el modelo que vivimos como estudiantes (Pozo, 2006) y es conocido también el refuerzo que supone el periodo universitario sobre lo que significa ser un buen profesor y debería cambiarse (Sanmartí, 2005). Por ello en esta asignatura se utilizan metodologías diversas que puedan ser aplicadas en su futuro profesional, se busca facilitar el aprendizaje de las ciencias del propio alumnado universitario al mismo tiempo que se incide en la reflexión sobre el proceso.

Entre las metodologías propuestas al alumnado se planteó la organización del laboratorio en seis rincones de trabajo similares a los utilizados en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. De esta manera se trataba de vivenciar y ejemplificar la eficacia de esta estrategia metodológica alternativa a la lección magistral. Como objetivos específicos de los rincones organizados destacan el identificar algunas de las propiedades básicas de los minerales y las rocas más comunes y mostrar cómo dichas propiedades favorecen su fácil identificación así como su puesta en valor en nuestra vida cotidiana.

En el diseño e implementación de la innovación, la experiencia previa de las autoras se ha visto complementada con los trabajos de Anglada (2002), Jiménez-Millán et al. (2008), Regueiro (2008), Rodrigo et al. (2008) y Santó y Curto (2008) que han servido de base. Cuatro rincones se han dedicado a la

Mineralogía manteniendo los epígrafes que Jiménez-Millán et al. (2008) utilizaron para el desarrollo de los suyos: “Tocar, mirar, oler, saborear”, “A pintar”, “De qué está hecho”, “La magia de los minerales” Los otros dos han tratado sobre Petrología: “El ciclo de las rocas” y “Los usos de las rocas”.

En cada rincón se encontraban una serie de muestras numeradas que el alumnado podía manipular para identificar, conforme a unas pautas especificadas en una guía elaborada por la profesora que incluía los objetivos específicos, las actividades concretas llevadas a cabo en cada rincón, además, de algunas preguntas que los estudiantes debían contestar correctamente, así como sencillos experimentos que servían de apoyo a la identificación de los ejemplares (Anexo I). Para el desarrollo completo de las actividades el alumnado podía utilizar diferentes libros de consulta sobre minerales, rocas y Geología en general o páginas de internet específicas.

Cada uno de los dos grupos de prácticas se subdividió en 6 equipos de trabajo de unos 8 estudiantes cada uno que fueron rotando de un rincón al siguiente durante toda la sesión (de dos horas de duración total). Cuando la actividad comenzó cada grupo dispuso de 15 minutos, en cada rincón, para relacionar las muestras y sus características, resolver las preguntas y realizar las experiencias. La duración de cada rincón se ajustó rigurosamente gracias a la utilización de un cronómetro/temporizador a fin de disponer todos los equipos del mismo tiempo de trabajo. El número elevado de alumnos en el laboratorio hizo necesario dejar unos minutos para el cambio entre un rincón y el siguiente. La disponibilidad de los recursos y el material específico de los talleres en uno de los laboratorios del campus, exigía utilizar, para esta experiencia, este espacio singular. Sin embargo, su estructura mobiliaria con mesas corridas de trabajo se comprobó que no era la más eficaz para el trabajo por rincones (ver fotografía 1).



Fotografía 1. Detalle del espacio de trabajo en el laboratorio.

Entre los criterios que se han seguido en la elaboración de esta experiencia destaca la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación, frente a una valoración final y sumativa con un propósito exclusivamente calificador. Esto implica mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y en general, optimizar los

procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en este contexto educativo (Vallés et al., 2011).

Por tanto, y teniendo en cuenta dicha evaluación formativa, se pidió a los estudiantes participantes que fueran anotando sus respuestas y observaciones en un “cuaderno o diario de campo” personal, elaborado y diseñado por ellos mismos para ésta y otras dos prácticas más (una sobre orientación con mapas y otra una salida de campo). El alumnado también amplió información de cada rincón buscando, ya en momentos posteriores, características nuevas relacionadas con los ejemplares vistos.

La labor docente a lo largo del proceso incluye la preparación de un guión con actividades y experimentos acordes a la edad y a los conocimientos previos de los alumnos, así como a los recursos y muestras disponibles en el aula o laboratorio; el acondicionamiento del espacio de trabajo y de los diferentes rincones, todo ello previo al desarrollo de la práctica. Durante la práctica, la profesora observa el trabajo de los diferentes grupos, controla el tiempo, resuelve dudas y facilita que todo funcione correctamente. Una vez finalizadas las actividades, algunos alumnos colaboran en la recogida y colocación de las muestras y materiales utilizados.

3. METODOLOGÍA

El propósito de esta investigación de tipo interpretativo-naturalista es la transformación de la práctica. Se busca el aprendizaje durante la investigación para catalizar los cambios en la docencia y mejorar las relaciones sociales (profesora-alumnos y alumnos-alumnos) y el clima emocional del grupo.

El problema a investigar en este caso es la implementación de la metodología de rincones en un grado universitario. Partimos de las preguntas que hay que responder para alcanzar la comprensión e interpretación del problema:

- 1.- ¿El trabajo por rincones favorece el aprendizaje cooperativo y el clima del aula?
- 2.- ¿El trabajo por rincones facilita el alcance de los objetivos específicos -aprendizaje de contenidos geológicos y dinámica de trabajo por rincones-?
- 3.- ¿La metodología empleada se ajusta a un grado universitario?

Para la obtención de datos se utilizó la observación de los participantes durante el desarrollo de la sesión, la información elaborada por escrito por el alumnado en el mencionado cuaderno de campo (ver fotografía 2), y una sesión posterior de evaluación donde además, de modo anónimo, el alumnado cumplimentó una encuesta de satisfacción.



Fotografía 2. El propio diseño del cuaderno de campo favoreció la motivación en los alumnos.

El cuestionario buscaba conocer de forma breve las opiniones de los estudiantes. Constaba de cuatro preguntas, dos cerradas y dos abiertas que se detallan a continuación.

La primera pregunta cerrada era: ¿consideras que con esta práctica has aprendido contenidos sobre minerales y rocas? Y las posibles opciones de respuesta: muchos, suficientes, pocos y muy pocos.

La segunda pregunta, también cerrada era: la metodología de actividades en diferentes “rincones” ¿te parece adecuada para utilizar en la Universidad? A esta pregunta se podía responder con: muy adecuada, adecuada, poco adecuada y nada adecuada.

Las dos últimas eran preguntas abiertas:

La tercera pregunta: ¿qué es lo que más te ha gustado de la práctica? y la cuarta ¿qué es lo que menos te ha gustado de la práctica?

4. RESULTADOS

El cuestionario fue cumplimentado por un 83% de los alumnos participantes en la sesión de trabajo por rincones. Las respuestas emitidas se presentan a continuación.

En relación a la primera pregunta casi un 23 % del alumnado consideró que había aprendido muchos contenidos, alrededor del 69 % que había aprendido suficientes contenidos y tan sólo en torno a un 8% del alumnado pensó que había aprendido poco (ver gráfico 1).



Gráfico 1. Porcentajes de respuestas a la primera pregunta del cuestionario de satisfacción.

En cuanto a la pregunta sobre la adecuación de la metodología de la práctica, los estudiantes participantes manifestaron su satisfacción respecto a la metodología seguida. Casi un 35% consideraron que había sido muy adecuada, un 64% señaló que había sido adecuada y solamente alrededor de un 1% respondió que había sido poco adecuada (ver gráfico 2).

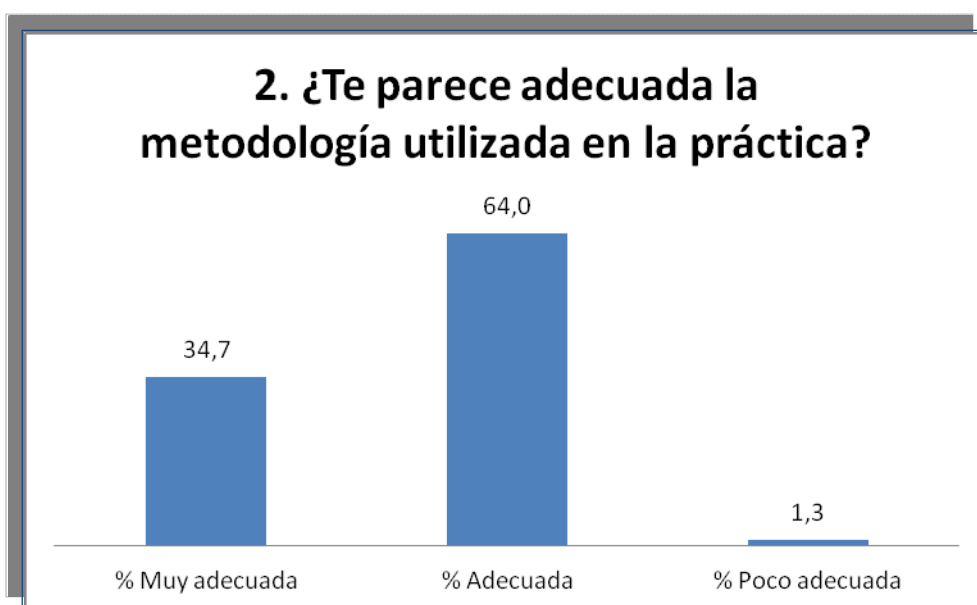


Gráfico 2. Respuestas, expresadas en porcentajes, a la segunda pregunta.

En cuanto a la tercera pregunta, casi un 67% del alumnado hacía referencia a la idoneidad de la experimentación en el laboratorio y a la interacción del alumno con las muestras de minerales y rocas, la variedad de

muestras observadas, y el poder comprobar por uno mismo sus características. Algo más de un 6% consideraba que el trabajo en grupo y llegar a soluciones debatiendo con los compañeros era lo que más les había gustado. Éstas y otras opiniones minoritarias, pero también positivas, se interpretan como indicadores del éxito de la experiencia. Dado el interés de las autoras en metodologías que permitan al alumnado de ciencias trabajar juntos de forma colaborativa fortaleciendo la solidaridad y eliminando ciertos tópicos erróneos sobre el trabajo científico, se considera que faltó en el cuestionario una pregunta específica al respecto del aprendizaje cooperativo que hubiese permitido obtener más evidencias para apoyar o rebatir este aspecto. Este punto se intentará subsanar en próximas investigaciones sobre el mismo tema.

A través de la última pregunta se pretendía valorar las limitaciones y la problemática inherente al proceso y susceptible de mejorar para sucesivas ediciones. Las respuestas mayoritarias (con un 64% de las respuestas) señalaban el elevado número de alumnos y la falta de espacio físico en el laboratorio y en cada rincón, así como la falta de tiempo en algunos rincones para resolver la tarea propuesta. Si bien, algo más de un 5% contestó “nada” a esta pregunta, por lo que se interpreta como que estaban satisfechos con el desarrollo general de la práctica.

La observación directa del desarrollo de la práctica permitió a la profesora evaluar el proceso en su conjunto y determinar cómo el trabajo colaborativo fue mejorando desde el primer rincón al último pues los propios alumnos adecuaron la asignación de tareas optimizando el tiempo disponible.

De acuerdo con Tobin (2010) es de gran importancia iniciar y mantener un clima emocional positivo durante cada clase de ciencias de manera que tanto la profesora como el alumnado esperen con ilusión la siguiente clase y disfruten participando en ella. Esto es lo que pudo observarse en la sesión de rincones y en las siguientes debido al trabajo sincrónico de los componentes de los diferentes grupos. La atmósfera positiva que se creó facilitó, a nuestro entender, las impresiones de identidad de grupo y las manifestaciones de sorpresa, satisfacción y alegría manifestadas por risas y comentarios positivos.

En cuanto al trabajo de ampliación de la información expresada a través de los textos presentados en el cuaderno de campo, se ha detectado que algunos alumnos no lograron asimilar correctamente todos los contenidos, localizando algunos errores conceptuales (por ejemplo no diferenciar una roca plutónica de una metamórfica), otros de vocabulario específico incorrectamente escrito (tales como escribir “plumita” en lugar de pumita, o escribir “hematíes” en lugar de hematites) y de ortografía (por ejemplo escribir “absorvente” en lugar de absorbente). Sin embargo, un número elevado de alumnos realizaron la tarea propuesta correctamente e incluso se observa que disfrutaron con la recopilación de información y de fotografías que reflejaron en la elaboración minuciosa del cuaderno. Éste se ha utilizado como instrumento de evaluación formativa por lo que fue devuelto a los alumnos con las oportunas correcciones y notas al margen.

Uno de los fines perseguidos con la práctica por rincones era que los estudiantes aprendieran contenidos sobre Geología (en concreto sobre

Mineralogía y Petrología) de una forma activa y amena. Otra de las finalidades pretendía que evidenciaran ellos mismos la eficacia o no de una metodología didáctica que posteriormente podrían aplicar con sus futuros alumnos. Los resultados de la encuesta de satisfacción de la práctica, expuestos en el texto y en las gráficas 1 y 2, nos permiten afirmar que esta técnica metodológica no solo es eficaz en edades tempranas (Fernández, Quer y Securun, 2009) sino que también lo es en edades adultas en el ámbito universitario.

Por otro lado, aunque los conceptos aprendidos con carácter más memorístico (nombres de determinados minerales y rocas de uso poco frecuente) es probable que se olviden próximamente, esta práctica ha contribuido a la asimilación, por parte de los alumnos, de métodos de identificación adecuados para el reconocimiento y la descripción de muestras en otros contextos (este punto fue comprobado en la práctica siguiente realizada en el campo). Además, han encontrado una motivación extra al descubrir, por sí solos o en grupo, diversas características curiosas y útiles de los minerales y las rocas así como del placer de experimentar sin miedo a equivocarse.

5. CONCLUSIONES

Se ha constatado que los rincones de trabajo constituyen una estrategia de aprendizaje adecuada para conseguir una mayor implicación de los estudiantes y favorecer el deseado aprendizaje teórico-práctico activo y colaborativo en la Universidad.

En la experiencia llevada a cabo, la organización del aula por rincones se considera adecuada y eficaz para que los futuros maestros conozcan esta metodología y sirva como ejemplo de selección y secuenciación de actividades concretas.

Por otro lado, los resultados muestran que la metodología basada en rincones de trabajo y enfocada a contenidos sobre Mineralogía y Petrología resulta idónea y satisfactoria para la enseñanza-aprendizaje de dicha temática en el ámbito universitario. Esta misma metodología podría aplicarse a otras temáticas o incluso con contenidos mixtos de distintas ciencias experimentales según las necesidades y la disponibilidad de tiempo y espacio.

Se ha comprobado cómo la limitación del tiempo disponible obliga a los estudiantes a optimizar su gestión y organizarse de manera adecuada en la asignación de tareas haciendo del grupo de trabajo un auténtico grupo colaborativo.

El desarrollo de esta práctica mejoraría notablemente disminuyendo el número de participantes en cada rincón. De igual forma, la distribución de las mesas formando un círculo también favorecería el trabajo cooperativo.

Es evidente que todo ello, junto con la imposición de grupos grandes originados por la gestión política de la crisis económica en la que se encuentra nuestro país, puede generar rechazo a otros profesores para intentar la

experiencia. Sin embargo, el éxito del ensayo anima a implementarlo de nuevo y mejorarlo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almagro, M. (1997). Trabajar por rincones. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*. 13, 47-52
- Anglada, E. (2002). Minerales en el supermercado. *Actas del XII Simposio sobre Enseñanza de la Geología*. Documentos de Trabajo, 174-179.
- Barba Martín, J.J.; Martínez Scott, S.; Torrego Egido, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. 10 (1), 123–144. Disponible en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Blanco Lorente, F. (2007). Desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En López Hernández, A. (coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 61-96). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Brown, S. E. (1993). Experimentos de ciencias en la escuela infantil (pp: 7-22). Madrid: Narcea.
- Cañal, P. (2012). Saber ciencias no equivale a tener competencia profesional para enseñar ciencias En. Pedrinaci, E. *El desarrollo de la competencia científica* (pp.197-215). Barcelona: Graó
- Corcuera, F. y Pagani, R. (2002). Los créditos ECTS. *Jornadas EEES de la CRUE*, Vigo, 4 noviembre 2002. [presentación pdf]. Disponible en <http://www.unizar.es/eees/jornadas>
- Domínguez González, M.J.; Blázquez Morcuende, P.; Braña Borja, B.; Cardona Montano, M.C.; Castillo Pérez, E.; García García, B.; González Pereiro, M.L.; Ruiz Nuño, M. (2007). Los juguetes de Berilio: Una experiencia educativa de transmisión-aprendizaje de conocimientos científicos en Educación Infantil. En G. Pinto Cañón (Ed.), *Aprendizaje activo de la Física y la Química* (pp: 43-50). Madrid: Ed. Equipo Sirius. Disponible en <http://quim.iqi.etsii.upm.es/vidacotidiana/Apract2007.pdf>
- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*. *Revista digital*. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández, E.; Quer, L. y Securun, R. M. (2009). *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- González, J. y Wagenaar, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en <http://www.relint.deusto.es>

- Ibañez Sandín, C. (1993). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. (2^a ed.) (pp. 201-206). Madrid: La Muralla
- Jiménez-Millán, J., Alfaro, P., Muñoz, M.C., Cañaveras, J.C., Alfaro, N.C., González-Herrero, M., López-Martín, J.A., y Andreu, J.M. (2008). Actividades didácticas con minerales y rocas industriales. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16 (3), 295-308.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2004) *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Graó. Barcelona.
- Miguel de, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. Cuadernos de Integración Europea, 2, 16-27. Disponible en <http://cde.uv.es/documents/2005-CIE-02.pdf>
- Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz de la, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Regueiro, M. (2008). Los minerales industriales en la vida cotidiana. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16 (3), 276-286.
- Rivero, A.; Hamed, S.; Martín, R.; Solís, E.; Fernández, J.; Porlán, R.; Rodríguez, F.; Solís, C.; Azcárate, P. y Ezquerro, A. (2013). La formación inicial de maestros de primaria: qué hacer y cómo en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Num extra, 3045-3050.
- Rodrigo, A.; Lozano, R.P. y Baeza, E. (2008). Talleres didácticos en el Museo Geominero (IGME, Madrid): identificación de fósiles, minerales y rocas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16 (1), 92-98.
- Sanmartí, N. (2005). La formación inicial de los enseñantes: objetivos y esperanzas. *Aula de Innovación Educativa*. 143-144, 35-38.
- Santó, R. y Curto, C. (2008). Los minerales son inocentes; las personas, no (minerales y personas). *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16(3), 287-294.
- Tobin, K. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. *Enseñanza de las ciencias*, 28(3), 301–314
- Vallés, C.; Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, REDU, 9 (1), 135-158. Disponible en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/197/171>

ANEXO I: descripción de los objetivos, actividades y ejemplos desarrollados en cada uno de los seis rincones.

RINCÓN “Tocar, mirar, oler, saborear” (ver fotografía 3):

Objetivo: descubrir aquellos minerales que se pueden identificar fácilmente por los sentidos. Se trata de incluir muestras que estimulen uno o varios de los sentidos de los alumnos/as y faciliten así su identificación en otros entornos.

Actividad: por un lado disponen de distintas muestras de minerales y por otro lado de varias características que les ayudarán en su reconocimiento. La actividad consiste en relacionar cada muestra con las características que se describen. La tarea de ampliación se basa en añadir alguna otra característica que al alumno le parezca necesaria para su correcta identificación. Así mismo se añade alguna pregunta extra en relación con las muestras observadas:

- ¿Qué diferencia hay entre un mineral y una roca? Busca información y contesta a esta pregunta.
- ¿De dónde procede el nombre de los minerales? Pon algún ejemplo.
- Una de las muestras no corresponde a un mineral, ¿cuál es? y ¿por qué?

Ejemplos: se presentan ejemplares como la halita o sal gema que tiene sabor salado, la pirita que es llamativa por su brillo metálico, el talco que tiene un tacto jabonoso o el petróleo con un fuerte olor característico.



Fotografía 3. Alumnos trabajando en el rincón “Tocar, mirar, oler, saborear” donde los minerales se identifican fácilmente por propiedades organolépticas.

RINCÓN “A pintar” (ver fotografía 4):

Objetivo: determinar la raya de diversas muestras y la utilidad de algunas de estas muestras como “pinturas y maquillajes” desde la antigüedad. La raya de algunos minerales es el color que resulta de hacer una raya con el mineral sobre una placa de porcelana. Este color es siempre el mismo para cada mineral y a veces no coincide con el color externo de éste. También se trabaja el concepto de dureza de un mineral (resistencia que ofrece su superficie a ser rayada) y de la forma de medida de ésta (a través de la escala de Mohs).

Actividad: se presentan diferentes muestras de minerales y varias características de éstos que les ayudarán en su identificación. La experimentación es básica en este rincón. Disponen de una pizarra y de un trozo de porcelana para probar las rayas de los minerales que se facilitan. También pueden probar a “pintarse” con las muestras o a pintar en el cuaderno. Una vez observadas las particularidades de los minerales de muestra, se trata de relacionar los nombres de éstos con sus características e indicar a cuáles de los especímenes corresponden. Se añaden otras preguntas relacionadas para la labor posterior de investigación:

- Hay una muestra que está formada por minerales microscópicos y que forman una roca. ¿Cuál crees que es y por qué?
- Una de las muestras es una mezcla de minerales que se obtiene de la galena o de la antimonita y se ha usado tradicionalmente en algunos países del norte de África, ¿de cuál se trata? ¿por qué y para qué se ha utilizado habitualmente en estos lugares?



Fotografía 4. Rincón “a pintar”. Los alumnos aprenden el concepto de la raya de un mineral a través de su propia experiencia.

RINCÓN “De qué está hecho” (ver fotografía 5):

Objetivo: conocer el origen mineral de determinados objetos que utilizamos habitualmente.

Actividad: por un lado disponen de varias muestras de minerales y por otro lado de distintos objetos que proceden de dichos minerales. La actividad consiste en relacionar los ejemplares con los objetos. Para una mejor identificación se puede llevar a cabo un sencillo experimento: echar unas gotitas de limón o vinagre sobre el detergente y sobre la calcita y explicar qué ocurre y por qué. Otro sencillo experimento a realizar en este rincón es colocar una muestra de bentonita (arcilla absorbente) sobre un pequeño colador y otra muestra de arena de cuarzo (filtrante) sobre otro colador. Se añade agua sobre ambas muestras y se describe lo que ocurre. Como en los anteriores rincones se proponen otras preguntas de indagación:

- Indica alguna característica importante más de cada una de las muestras. ¿De qué lugares se extraen en España o en el mundo?
- Dos de las muestras no son minerales. ¿Cuáles son y por qué?

Ejemplo: se pueden utilizar muestras de cinabrio, arena de cuarzo, bentonita, calcita, y relacionar estas muestras con los siguientes objetos: termómetro de mercurio, vaso de vidrio, “camas de gatos” y detergente.



Fotografía 5. Rincón “de qué está hecho”. Diversos ensayos sencillos favorecen el aprendizaje de los conceptos de absorción y filtración.

RINCÓN “La magia de los minerales” (ver fotografía 6):

Objetivo: identificar algunas propiedades “mágicas” de determinados minerales que tienen múltiples aplicaciones en la vida cotidiana.

Actividad: a partir de diferentes muestras de minerales y varias características específicas y “mágicas”, relacionar ambas. Se proponen algunos experimentos para observar dichas propiedades.

Ejemplo: la magnetita tiene la propiedad de atraer un imán, la variedad de calcita denominada “Espato de Islandia” es birrefringente, es decir, si escribimos una letra sobre papel y la miramos a través de este mineral la veremos doble. La fluorita es fluorescente es decir, que si es iluminada por luz ultravioleta, brilla con gran intensidad, mucho más que otros minerales.



Fotografía 6. El rincón “la magia de los minerales” ayuda a que el alumno comprenda mejor conceptos abstractos como es el magnetismo.

RINCÓN “El ciclo de las rocas” (ver fotografía 7):

Objetivo: aprender el ciclo de las rocas gracias al cual unas rocas se transforman en otras.

Actividad: buscar en la bibliografía o en internet cómo es el ciclo de las rocas, dibujarlo en el cuaderno de campo y situar los ejemplares mostrados, en dicho ciclo. Para favorecer una identificación *de visu* de las rocas también pueden jugar a “las cartas de las rocas”, un juego que consiste en levantar de dos en dos las cartas y “hacer parejas”, cada imagen de una roca con su nombre (ver anexo II). Además se propone una sencilla experiencia sobre flotabilidad de diversas rocas en un recipiente con agua.



Fotografía 7. El cuaderno de campo se utiliza para tomar notas, no sólo sobre aquellas muestras y propiedades de éstas que el alumno observa sino también para ampliar la información facilitada por la profesora gracias a los libros, guías y a diversas páginas web.

Ejemplo: se incluyen muestras de pumita que flota en el agua, o de caliza fosilífera en la que se pueden observar e identificar fácilmente los restos fósiles que la forman.

RINCÓN “Los usos de las rocas”:

Objetivo: Identificar algunas rocas propias del entorno de la localidad. Descubrir su posible uso industrial y ornamental.

Actividad: a partir de diferentes muestras, relacionar cada ejemplar con su propiedad. Identificar diversas rocas según sus características *de visu*, clasificarlas e indicar el uso de cada una de ellas teniendo en cuenta que una misma roca puede tener diferentes usos.

Ejemplo: se prueban sencillas técnicas de identificación de rocas por ejemplo el yeso se raya con la uña, la caliza se raya con una pequeña navaja o unas tijeras sin punta y hace efervescencia con los ácidos (limón, vinagre o ácido

clorhídrico diluido) mientras que la cuarcita puede tener un aspecto similar pero no se puede rayar con la navaja, ni hace efervescencia con los ácidos.

ANEXO II: Juego “las cartas de las rocas” utilizado en el rincón “El ciclo de las rocas” (ver fotografía 8):

Este sencillo juego consiste en emparejar cada roca con su imagen. Se barajan las cartas y se ponen boca abajo. Se van descubriendo de dos en dos las cartas intentando memorizar dónde están las posibles parejas. Gana aquel que consiga más parejas.

De esta manera, el alumno relaciona la imagen con el nombre de la roca y posteriormente es capaz de identificar otras muestras similares en otros contextos (por ejemplo en el propio laboratorio con ejemplares de otras colecciones o en el campo).

GRANITO	GABRO	CALIZA	GNEIS	PIZARRA	CONGLOMERADO
PUMITA	CUARCITA				
					

Fotografía 8. Cartas de elaboración propia para aprender y relacionar los nombres con las imágenes de las rocas.

IKD GAZTE: AUTOGESTIÓN, MULTIDISCIPLINARIEDAD Y PROYECTOS COLABORATIVOS PARA LA ADQUISICIÓN DEL SENTIDO DE LA INICIATIVA

Borja Luque Martínez

MiKel Subiza Pérez

Facultad de Psicología. UPV/EHU

Goiatz Irazabal Rodríguez

Facultad de Informática. UPV/EHU

Maddi Suarez Korta

Escuela de Enfermería. UPV/EHU

Oihane Calderón Callejas

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. UPV/EHU

RESUMEN

El proyecto IKD GAZtE tiene como propósito fundamental promover el empoderamiento del estudiantado en el proceso de implantación de metodologías de aprendizaje activo en UPV/EHU (modelo propio de desarrollo curricular IKD). Durante el curso 2012/2013 se diseñó y aplicó de forma piloto un módulo autogestionado por el alumnado para el aprendizaje de competencias vinculadas con el Sentido de la Iniciativa. El alumnado participante, proveniente de diferentes facultades y escuelas de UPV/EHU, realizó proyectos multidisciplinares que dieron lugar a servicios de carácter social. Gracias a esta experiencia los/as alumnos/as participantes adquirieron experiencia en la realización de proyectos con aplicación real y se observó en ellos se observó un aumento en la iniciativa y la proactividad.

PALABRAS CLAVE

Colaboración – Sentido de la Iniciativa – Proyectos Multidisciplinares - Aprendizaje Servicio – Alumnado activo.

ABSTRACT

The IKD GAZTE project's main purpose is to promote the empowerment of students by implementing active-learning-methodologies in UPV / EHU. Completely managed by students, a module, based on the development of learning skills related to Sense of Initiative, has been designed and pilot implemented. In this module, students from UPV/EHU's different faculties and schools carried out multidisciplinary projects that turned to be social services. They acquired experience in making real projects and lived a meaningful learning experience. Finally, we noticed an increase in the initiative and proactivity of the students.

KEYWORDS

Collaboration - Sense of Initiative - Multidisciplinary Projects – Service Learning - active students.

1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN/EXPERIENCIA

La Universidad debe ser un agente de cambio que lidere la transformación social y cultural de los distintos momentos históricos y acompañe y estudie los diferentes escenarios sociales que vayan dándose. En las últimas décadas, se han producido grandes cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos. Así, el *currículum* general de la universidad del siglo XXI también debe evolucionar para adecuarse a las nuevas demandas y ser pionero en una sociedad en continua transformación. Se trata de formar personas conscientes de su entorno e implicadas con el mismo, personas con recursos suficientes para detectar y hacer frente a las nuevas necesidades y exigencias.

La UPV/EHU, teniendo presente esta necesidad, ha optado por desarrollar acciones innovadoras para adecuar los currículos de sus titulaciones. Sirviéndose de los cambios estructurales necesarios para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la UPV/EHU ha desarrollado un modelo educativo propio confeccionado a partir de criterios de calidad, competitividad y excelencia. Esto facilita una formación de calidad de profesionales con valor internacional.

Se trata de un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado (IKD)¹, que recoge el propósito señalado y se configura como propuesta para el desarrollo curricular de las enseñanzas en la UPV/EHU.

El modelo IKD tiene como eje principal el aprendizaje del alumnado a través de metodologías activas, apoyándose en las tecnologías de la información y la comunicación. Es dinámico y activo, en tanto que trata de adaptarse a los cambios que se producen (diseño e implantación de los nuevos títulos, adopción del ECTS, necesidad de innovación...). Es un modelo plural que puede aplicarse en cada titulación y cada centro docente de manera flexible y está basado en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales). Todos ellos comparten proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el marco de este modelo, el alumnado toma un papel activo en su propio aprendizaje, ya que se busca que desarrolle sus capacidades de autonomía y establezca relaciones de co-responsabilidad con el profesorado, que asume a su vez un papel orientador. En este punto, entra en juego IKD GAZtE², que se conforma en el curso 2011-2012 como estrategia para empoderar al estudiantado y fomentar el Sentido de la Iniciativa (SI). Es un proyecto del alumnado para el alumnado, pues su núcleo promotor está compuesto por un grupo de estudiantes vinculados a través de contratos de prácticas. A partir de este proyecto, la UPV/EHU transfiere responsabilidades a los y las estudiantes implicados en IKD GAZtE, buscando que contribuyan a sensibilizar al conjunto del alumnado de la universidad para asumir mayor autonomía en el desarrollo de su propio

¹Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/2010/10/15/ikd-ikaskuntza-kooperatiboa-eta-dinamikoa>.

²El proyecto IKD GAZtE cuenta con el apoyo del Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo de la Diputación Foral de Gipuzkoa y en su desarrollo colaboran el Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Responsabilidad Social y el Servicio de Asesoramiento Educativo de UPV/EHU en consorcio con EUSKAMPUS Fundazioa.

aprendizaje. Esta iniciativa se convierte así en una experiencia de autogestión que facilita el empoderamiento³ del estudiantado. En la base de este planteamiento se encuentra el fomento del Sentido de la Iniciativa y de la cultura emprendedora entendida, en sentido amplio, como el desarrollo de las competencias básicas (definidas por la Unión Europea en 2006) que permiten transformar ideas en proyectos.

En su primer año (curso 2011/2012), IKD GAZtE difundió el modelo entre alumnos y alumnas del Campus de Gipuzkoa y creó espacios de reflexión acerca de su papel en la universidad y en su propia formación. Asimismo, diseñó y dinamizó talleres de diagnóstico de la vida estudiantil en la universidad.

Con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se acordó en el Grupo Mixto⁴ encauzar la acción del alumnado para cubrir las necesidades identificadas. Con esto, en el curso 2012-2013, el núcleo estudiantil IKD GAZtE planteó tres grandes líneas de acción: a) Participar activamente en la vida universitaria y en diversos eventos; b) Sensibilizar al alumnado en la importancia de la implicación con la universidad; c) Diseñar un módulo de aprendizaje sobre el SI. Esta última línea se tornó eje vertebrador del proyecto IKD GAZtE. Este módulo se diseñaría, aplicaría y evaluaría de forma piloto con el fin de validarlo y analizar, conjuntamente con responsables institucionales y profesorado, la posibilidad de su integración curricular en el marco del desarrollo del modelo educativo propio IKD UPV/EHU.

El objetivo general de este módulo de aprendizaje es promover en el alumnado participante la competencia del Sentido de la Iniciativa. Se establecen a su vez dos objetivos específicos. En primer lugar ejercitar otras competencias vinculadas con el SI. En segundo lugar, otorgar a los alumnos y las alumnas participantes un papel protagonista dentro del módulo y basar sus acciones en su propia autonomía para aprender, trabajar y decidir.

Las principales características del módulo que se ha diseñado son: a) la autogestión del alumnado; b) la multidisciplinariedad; c) el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad universitaria y otras organizaciones y d) la confección de proyectos de interés social.

2. MÉTODOS Y METODOLOGÍA

2.1 Enfoques teóricos y metodológicos

El módulo cuenta con respaldo teórico y metodológico. Se parte de dos enfoques pedagógicos con sus correspondientes metodologías de trabajo y de un método de diseño. Los enfoques empleados para aplicar metodologías de aprendizaje activo son el *Aprendizaje Basado en Proyectos* y el *Aprendizaje-*

³*Empoderamiento*: acciones orientadas a crear los mecanismos curriculares y extracurriculares que permitan la redistribución del poder entre el profesorado y el alumnado basado en una estrategia global de "construcción social de competencias". Esta redistribución de poder permite al estudiantado decidir qué quiere aprender, cómo quiere hacerlo y qué papel quiere desempeñar en la universidad.

⁴El proyecto se gestiona con un modelo de gobernanza. El "Grupo Mixto" es una instancia para la reflexión y la toma de decisiones conjunta entre responsables institucionales y alumnado.

Servicio. En cuanto al método de diseño, tanto en el diseño del módulo como en la elaboración de los proyectos de interés social, se utiliza el *Design Thinking*. La aplicación de estas metodologías permite desarrollar las tres competencias clave del módulo.

2.2 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

En esta metodología de aprendizaje⁵ se trabaja sobre temas reales. Implica formar equipos integrados por personas de perfiles, disciplinas, profesiones, idiomas y culturas diferentes que trabajan juntas para realizar proyectos y solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y el trabajo en un ambiente diverso y global. Por lo tanto son las y los estudiantes quienes planean, implementan y evalúan esos proyectos en grupos interdisciplinarios. Así, consiguen aplicar de forma práctica los conocimientos adquiridos en clase, promoviendo un aprendizaje más significativo. El alumnado adquiere así un papel protagonista y se motiva para continuar aprendiendo. En este sentido, el módulo formativo trata de dar respuesta a una necesidad real trabajando en grupo multidisciplinar y cooperando con organizaciones sociales.

2.3 Aprendizaje-Servicio (AS)

El Aprendizaje-Servicio es un tipo de ABP cuya peculiaridad estriba en que los proyectos están enfocados a cubrir necesidades sociales⁶. En este punto, se ha de contar con la colaboración y la participación de diferentes instituciones y agentes sociales. El trabajo del alumnado se convierte en una iniciativa cívica y social y, por lo tanto, la experiencia de aprendizaje se enriquece y le permite desarrollarse de forma integral. *Aprendizaje y Servicio* se relacionan entonces de una forma sinérgica, incluso simbiótica. Por un lado, el aprendizaje mejora el servicio realizado a la comunidad, ya que permite una intervención más eficaz. Por el otro, y de forma simultánea, el servicio dota de sentido al aprendizaje (Tapia, 2008; Batlle, 2011, Zerbikas⁷). Se trata de una metodología con mucho valor pedagógico y muy consonante con el *modelo IKD*. A lo largo de las diferentes sesiones del módulo, se trabaja para dar un servicio a los agentes sociales seleccionados, que a su vez están implicados durante todo el proceso. Para que el servicio sea útil para la sociedad y el aprendizaje significativo para el alumnado, se tienen que ir adquiriendo y articulando los conocimientos necesarios y desarrollando las competencias pertinentes durante el proceso.

⁵Galeana (2006) hace un recorrido por distintos enfoques que contribuyen a conformar el campo del Aprendizaje Basado en Proyectos según tres categorías de análisis: a) como método de instrucción, b) como estrategia de aprendizaje y c) como estrategia de trabajo.

⁶Autores como Mikel Martínez analizan el Aprendizaje Servicio desde un punto de vista ético y en el marco de la responsabilidad social como misión de la universidad. (Martínez *et al*, 2002; Martínez, 2008).

⁷La Fundación Zerbikas en su web www.zerbikas.es pone a disposición un conjunto de guías prácticas en las que introduce el enfoque Aprendizaje Servicio y los procedimientos para desarrollar proyectos de este tipo.

2.4 Design Thinking (DT)

Se trata de un método de diseño e innovación que se utiliza para la creación de objetos y también servicios e intervenciones educativas o sociales. La particularidad de esta metodología, frente a otras, es que da protagonismo a las personas, tanto a las que participan en el diseño como a las futuras usuarias del producto o servicio. El proceso comienza al preguntarse sobre los pensamientos, sentimientos y conductas de las personas usuarias o destinatarias del producto o servicio. Este enfoque otorga a la metodología de innovación un corte más humanista que las metodologías tradicionales.

Durante el diseño del producto o servicio, las personas implicadas han de colaborar, plantear y probar hipótesis, integrar las diferentes posturas y tener en cuenta a los usuarios y las usuarias además de buscar soluciones a las problemáticas que vayan apareciendo. El Design Thinking concibe el diseño como una actividad de marcado carácter creativo en el que han de implicarse de forma activa los y las participantes en torno a un prototipo⁸, el cual ocupa un lugar primordial dentro de los planteamientos del modelo, ya que es constantemente revisado y actualizado en función de los procesos grupales de co-creación.

3. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

El módulo diseñado se ha orientado principalmente hacia la consecución o desarrollo de tres de las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente propuestas por la UE (UE, 2006).

Como ya se ha dicho, el SI es la razón de ser de la estrategia IKD GAZtE en general y del módulo de aprendizaje en particular. La UE define el *Sentido de Iniciativa*⁹ como la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionada con otras competencias como la creatividad, el trabajo en equipo, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Debe incluir una concienciación sobre valores éticos y promover la buena gobernanza.

Otra competencia relevante es “*Aprender a Aprender*”. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. Hace que el alumnado se apoye en experiencias vitales y aprendizajes anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada, la profesional, la educación y la formación.

La colaboración con instituciones de carácter social que se propone en el módulo, permite ejercitar *Competencias Sociales y Cívicas*. Estas competencias recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para

⁸El Design Thinking tiene su origen en la empresa de innovación IDEO, California. Aplicado al campo educativo contribuye al aprendizaje experiencial y creativo. Se basa en el pensamiento divergente y en el análisis por oposición a la síntesis y promueve procesos de co-creación. Los prototipos cumplen un papel de intermediarios en el proceso de co-creación; deben ser esbozos rápidos que ayuden a pensar y compartir ideas, no son un producto final y acabado.

⁹En IKD GAZtE se opta por el Sentido de la Iniciativa más que por el espíritu de empresa, también mencionado por la UE, porque resulta una perspectiva incluyente de todos los perfiles y vocaciones. Se entiende que la transformación de ideas en actos debe dar lugar a todo tipo de proyectos e iniciativas entre las que se incluyen las empresariales.

participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social adquiriendo un compromiso de participación activa y democrática.

4. DISEÑO Y DESARROLLO DEL MÓDULO

El grupo promotor de estudiantes¹⁰, apoyado por la secretaría técnica, comenzó a diseñar el módulo en el mes de noviembre de 2012. A lo largo de este proceso, que concluyó a mediados de febrero de 2013, estableció los objetivos y características del módulo, definió la metodología de cada sesión y acordó los criterios evaluativos. Durante estos meses se mantuvieron reuniones con representantes institucionales y miembros de la comunidad universitaria, así como con profesionales externos, para contrastar su diseño y mejorarlo.

4.1 Captación de agentes sociales

Dadas las características del módulo, expuestas en el epígrafe anterior, era necesario contar con la colaboración de Agentes Sociales para poder llevarlo a cabo. Se construyó una lista provisional y se contactó con un total de cuatro organismos. Tras estos contactos, el grupo promotor llegó a un acuerdo con dos de ellos; *HelduakAdi!*¹¹ y *Erroak*¹². Se trabajó conjuntamente en la identificación de problemáticas vinculadas con su área de actuación hasta definir necesidades concretas que pudieran dar lugar a proyectos de servicio.

Helduak Adi! es una asociación de personas jubiladas socialmente activas que pretende contribuir a la construcción de una sociedad más justa, menos excluyente y más participativa. Con representación en los tres territorios de Euskadi, apuesta por el envejecimiento activo y por otorgar al colectivo de personas jubiladas un mayor papel a nivel social y político, además de fomentar las relaciones intergeneracionales.

Erroak es una entidad privada sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito de los Servicios Sociales. Dirige su actividad hacia colectivos desfavorecidos, realizando importantes esfuerzos a nivel de atención, capacitación laboral e inclusión social. Desde 1988 forma parte de la Federación Sartu, que recoge a cuatro entidades de Servicios Sociales de Euskadi.

4.2 Captación de participantes e incardinación curricular

IKD GAZtE contaba para este módulo piloto con el respaldo y la colaboración de cuatro centros que implicaron en el proyecto a cuatro grados: Educación Social, Ingeniería Informática, Enfermería y Psicología del Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU. A través de los equipos decanales de cada centro, se contactó con docentes que tuvieran interés en que sus alumnos y alumnas participaran en el módulo. El grupo promotor acordó la estrategia de incardinación

¹⁰Grupo de alumnos/as que gestionan el proyecto IKD GAZtE, responsables de esta experiencia de autogestión.

¹¹www.helduakadi.org.

¹²www.sartu.org/asociación-erroak-sartu-donostia.

curricular¹³ con cada uno de los y las docentes participantes. Al tratarse de una experiencia piloto y debido a las diferencias existentes entre cada centro y cada asignatura, la incardinación curricular se realizó estableciendo fórmulas distintas en cada caso. A los y las estudiantes se les reconocieron dos créditos ECTS, correspondientes a las 50 horas estipuladas de dedicación.

La convocatoria de alumnado para participar en el módulo fue llevada a cabo por miembros del grupo promotor de IKD GAZtE, invitados a las clases por los y las docentes interesados. En aproximadamente treinta minutos, se expusieron las principales características del módulo, la metodología a seguir y el acuerdo de incardinación curricular. Se reservó también un espacio para responder a las preguntas que pudieran surgir. Posteriormente se instó a las personas interesadas a que se pre-inscribiesen vía e-mail.

Dado que se trataba de una experiencia piloto, se decidió que participasen como máximo un total de 30 estudiantes, fijando una ratio de 7-8 alumnos/as por centro. En el caso de Psicología y Enfermería, se pre-inscribieron más personas de las requeridas, por lo que hubo que hacer selección. Finalmente se seleccionó a 28 estudiantes teniendo en cuenta criterios de paridad de sexos e idiomas en el que cursan su formación¹⁴.

Tabla 1. Estudiantes seleccionados.

Centro	Sexo		Idioma de docencia			Total
	Mujer	Hombre	Euskera	Castellano	Inglés	
Educación Social	5	0	0	5	0	5
Ingeniería Informática	1	6	1	5	1	7
Enfermería	9	0	7	2	0	9
Psicología	5	2	0	7	0	7
Total	20	8	8	19	1	28

4.3 Desarrollo del módulo

El módulo de aprendizaje en SI de IKD GAZtE consta de un total de ocho sesiones de tres horas cada una. En esta primera ocasión y como prueba piloto, se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril, a razón de una sesión por semana. A lo largo de dichas sesiones las y los estudiantes participantes diseñaron, realizaron y evaluaron su propio proyecto de Aprendizaje-Servicio. Para ello, contaron con el asesoramiento, consejo y dinamización del grupo promotor de estudiantes.

¹³Se entiende integración curricular como la integración de este módulo dentro del currículo formativo de cada grado. En esta edición del módulo se tradujo en el reconocimiento de las horas dedicadas en concepto de créditos en algunas asignaturas cursadas.

¹⁴Finalmente, debido a las características del estudiantado preinscrito, no pudo conformarse un grupo paritario.

En la primera sesión se presentó formalmente el módulo, se explicó la metodología a seguir y se presentaron las necesidades propuestas por los Agentes Sociales. Asimismo se conformaron los grupos multidisciplinares de estudiantes que trabajarían en cada proyecto.

En las dos siguientes sesiones, se creó la base teórico-contextual de cada proyecto según la información que habían recabado los grupos y se establecieron los objetivos del mismo. Fruto de esta labor, los diferentes grupos confeccionaron una propuesta de servicio que fue contrastada y adaptada con el Agente Social durante la cuarta sesión.

La quinta y sexta sesión se dedicaron al prototipado del servicio, es decir, al diseño, planificación y gestión de los recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo. Se realizó durante la séptima sesión del módulo, tras ultimar los detalles con el Agente Social.

La octava y última sesión se dedicó a evaluar, tanto personal como grupalmente, la experiencia de los y las participantes en el módulo y la realización del servicio. Para finalizar, cada grupo expuso su proyecto al resto de participantes y a las personas invitadas al acto de clausura (miembros de la comunidad universitaria y representantes de los Agentes Sociales).

5. PROYECTOS REALIZADOS DURANTE EL MÓDULO

5.1 Detección de necesidades para una jubilación activa

El primer Agente Social con el que se trabajó fue *Helduak Adi!*. La necesidad que se planteaba desde esta organización era saber qué necesitan los/as jubilados/as para llegar a ser ellos/as mismos/as quienes, con sus recursos, se empoderen socialmente y alcancen una jubilación activa e integrada en la sociedad.

Dicha necesidad se abordó desde dos planos diferentes expuestos a continuación.

5.1.1 Análisis interno.

Consistió en el análisis de las necesidades de las personas jubiladas que acuden habitualmente a los hogares de jubilados/as. A su vez se rescataron puntos fuertes y habilidades, se identificaron perfiles y se realizaron propuestas para una mayor integración social de este colectivo.

El grupo de alumnado encargado de este proyecto estaba conformado por dos estudiantes de Ingeniería Informática, dos de Psicología, dos de Educación Social y una de Enfermería.

Para cubrir la necesidad planteada se recurrió al diseño y aplicación de un taller diagnóstico dinámico de tres horas de duración. Con esta actividad se pretendía trabajar de forma amena y creativa en un espacio intergeneracional. Se dispuso de una muestra de 26 sujetos de los centros de jubilados/as de Azpeitia,

Azkoitia y Zestoa que fueron dispuestos en grupos en función de la localidad de procedencia.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que las personas jubiladas deben ser protagonistas de su propio cambio. Tienen herramientas suficientes para transformar su realidad y pasar de ser demandantes de servicios e infraestructuras a ser creadoras o propiciadoras de su situación real. Para ello se puede potenciar el sentimiento de pertenencia al colectivo jubilado, fomentando el contacto intergeneracional y yendo más allá de las ofertas de ocio.

5.1.2 Análisis externo.

El segundo proyecto en colaboración con Helduak Adi! trató de conocer las necesidades de los jubilados y las jubiladas de Azpeitia, Azkoitia y Zestoa que no acuden a los hogares de jubilados y sus motivos para no hacerlo.

El grupo de estudiantes que escogió esta necesidad estaba compuesto por tres estudiantes de Educación Social, tres de Ingeniería Informática y una de Enfermería. Decidieron montar un puesto en la plaza mayor de Azpeitia, en el que hubiese espacio para hacer diferentes talleres y actividades acompañadas de pintxos y bebidas. La idea consistía en atraer a la gente y, una vez que estuviesen participando, pasarles una breve encuesta acerca de la jubilación y los hogares del jubilado.

Se realizaron un total de 117 entrevistas, 70 a jubilados/as y 57 a personas de otros rangos de edad. Se recogieron los principales motivos por los cuales las personas jubiladas no acudían a los hogares del jubilado y se propusieron posibles medidas para superarlos. A su vez, se constató que existe una visión estereotipada y reduccionista de los hogares que convendría contestar.

5.2 Aproximación a la integración socio-cultural de colectivos desfavorecidos

La necesidad planteada era el acercamiento al colectivo destinatario de los servicios de *Erroak-Sartu* de recursos que ofrece la ciudad de San Sebastián a la ciudadanía. En última instancia se pretendía la utilización normalizada de la ciudad por parte de dichos colectivos desfavorecidos. Para ello, se plantearon dos propuestas distintas, expuestas abajo.

5.2.1 Conocimiento de la Casa de las Mujeres.

La Casa de las Mujeres de Donostia nace con la pretensión de ser un espacio de encuentro, debate y reflexión de las mujeres para alcanzar una igualdad real en la sociedad a través de la puesta en marcha de diversas iniciativas. Además, se ofrecen servicios de asesoramiento en diversas materias, así como acompañamiento y apoyo a toda mujer que lo solicite. *Erroak* consideró que acercar este recurso a sus usuarias podría ser un buen complemento a las acciones que realizan en esa línea.

El grupo que trabajó esta necesidad estaba formado por tres estudiantes de Enfermería, un estudiante de Ingeniería Informática y tres de Psicología.

Confeccionaron un video informativo que presentaba la Casa de las Mujeres para después proyectarlo en un taller dinámico en la sede de *Erroak*. En este taller mostraron las instalaciones, las ofertas de ocio y los servicios que se ofrecen. Además, recogieron propuestas de actividades que trasladaron posteriormente a la Casa de las Mujeres.

Tras el servicio algunas de las usuarias de *Erroak* se personaron en la Casa de las Mujeres para informarse más detalladamente. Esto unido a la participación y el buen ambiente del evento y la difusión del video, permitió al grupo concluir que se habían cumplido los objetivos establecidos.

5.2.2 Acercamiento a actividades cotidianas, integración en el día a día de la sociedad.

El segundo grupo de estudiantes que colaboró con *Erroak*, trabajó en la necesidad llamada “integración en el día a día”.

El grupo de estudiantes estaba compuesto por cuatro estudiantes de Enfermería, dos de Psicología y uno de Ingeniería Informática. Durante las tres horas que duró el servicio, los usuarios y las usuarias de *Erroak* que asistieron pasearon por la ciudad y fueron informados de algunos de los servicios que ésta ofrece (bibliotecas, transporte público, polideportivos, espacios culturales...).

Se logró crear un clima agradable entre los y las destinatarios del servicio y el grupo de estudiantes en puntos urbanos de interés socio-cultural. Uno de los aspectos más señalados por los estudiantes fue la superación de los prejuicios que tenían hacia el colectivo destinatario.

6. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

Se ha optado por una metodología de evaluación inclusiva multiagente¹⁵. El objeto de esta evaluación ha sido identificar elementos que permitan avanzar en una implementación más consolidada del módulo de aprendizaje en Sentido de la Iniciativa autogestionado por alumnos y alumnas. Para ello han participado cuatro agentes evaluadores: a) estudiantes participantes en el módulo; b) grupo promotor; c) representantes académicos e institucionales de UPV; d) representantes de los Agentes Sociales y personas destinatarias de los servicios.

Desde el grupo promotor de estudiantes IKD GAZtE se fijaron una serie de hitos evaluativos para valorar los eventos del módulo más relacionados con la adquisición del SI y la experiencia de Aprendizaje-Servicio. Se establecieron un total de cuatro hitos, que aparecen definidos en la tabla 2.

La evaluación planteada como proceso formativo es un elemento central en el empoderamiento del alumnado en su propio proceso de aprendizaje¹⁶. En la

¹⁵Evaluación realizada por: alumnado IKD GAZtE, alumnado participante, representantes de los agentes sociales, personas destinatarias de los servicios y profesorado y responsables institucionales de UPV/EHU.

¹⁶Bordas y Cabrera (2001) aportan la visión de la evaluación como proceso metacognitivo en el que las personas se hacen responsables de los resultados, de los procesos de aprendizaje y de la autoevaluación, lo que habilita la retroalimentación de la propia práctica. Por otra parte, Colmenares (2008) considera que la concepción formadora de las prácticas evaluativas se traduce en el fortalecimiento de competencias que permiten a la persona no solamente detectar sus errores, debilidades

experiencia del módulo se ha dado especial importancia a esta dimensión ya que se ha potenciado la autoevaluación, la cual favorece la reflexión y la toma de decisiones a lo largo de dicho proceso. Además de esto y como se verá más adelante, se ha trabajado en distintos niveles y con una perspectiva de 360° implicando al conjunto de agentes que participaron en la experiencia.

Tabla 2. Relación de hitos evaluativos.

Nº de hito	¿Cuándo se evaluó?	¿Qué se evaluó?	¿Quién evaluó?	¿Cómo se evaluó?
1	Tercera sesión	La transformación de ideas e actos.	El grupo de alumnos/as que trabajaba en cada proyecto.	Cumplimentando una ficha reflexiva acerca de la propuesta del servicio.
2	Cuarta sesión	El contacto y el diálogo con el Agente Social y la posterior adaptación del servicio propuesto.	El/la dinamizador/a de cada grupo (perteneciente al grupo promotor).	Cumplimentando una ficha evaluativa durante y después del encuentro.
3	Séptima sesión (Servicio)	La realización satisfactoria del servicio.	El grupo de alumnos/as que trabajaba en cada proyecto.	Cumplimentando una ficha reflexiva individual sobre la realización del servicio.
			Los/as destinatarios/as del servicio y representantes de los Agentes Sociales.	Mediante entrevistas durante el servicio.
4	Octava sesión	El aprendizaje realizado a lo largo del módulo.	El grupo de alumnos/as que trabajaba en cada proyecto.	Mediante dinámicas de grupo y la cumplimentación de un cuestionario de evaluación final.

A su vez, a lo largo del proceso, en cada equipo de estudiantes, la persona dinamizadora, miembro del grupo promotor, evaluaba su progresión. Se trataba de un seguimiento de los momentos intermedios que servía para hacer las correcciones oportunas. De esta forma se pudo responder a las necesidades propias de cada grupo y realizar labores de asesoramiento. Durante la última sesión del módulo, la octava, se dejó también un espacio para que los Agentes Sociales participantes evaluaran su experiencia y diesen su propia visión.

Posteriormente, una vez finalizado el módulo, el grupo promotor recogió las principales ideas que surgieron en las evaluaciones realizadas por las y los

y aciertos, sino también desarrollar comportamientos anticipatorios y con ello desarrollar un mayor control sobre sus propósitos de aprendizaje.

participantes e hizo su propia evaluación del diseño e implementación del módulo. A raíz de esta reflexión, elaboró un informe y lo presentó en una reunión con representantes institucionales de la UPV/EHU y docentes participantes en la que se contrastaron las principales conclusiones y se evaluó la experiencia desde el punto de vista de su proyección académico-institucional.

7. RESULTADOS

El análisis de los resultados se estructura en cuatro niveles, en función del agente participante: a) alumnado participante del módulo, b) grupo promotor de estudiantes IKD GAZtE, c) representantes institucionales y profesorado participante de la UPV/EHU, d) Agente Social y usuarios. A continuación se exponen las principales conclusiones expresadas por cada parte y se valora el efecto que ha tenido la experiencia del módulo en cada uno de ellas.

a) *Alumnado participante*: evaluó la experiencia positivamente. Se hizo consciente de sus propias necesidades de aprendizaje y puso medios para cubrir algunas de ellas. A su vez consideró esta iniciativa como necesaria para la adquisición real de competencias. El contacto con estudiantes de otras titulaciones y con la realidad social permitió aprender y adquirir habilidades y conocimientos que no se ejercitan habitualmente en su formación. La mayoría afirmó que repetiría la experiencia y que sería incluso necesaria para el resto de estudiantes.

En esta línea, el alumnado resaltó algunos aspectos positivos del proceso de creación de proyectos en el módulo:

- Valoración de la experiencia como muy positiva a nivel académico y personal.
- Satisfacción con lo realizado.
- Sentimiento del trabajo realizado como propio.
- Buen trabajo en grupo multidisciplinar. Formación de un grupo cohesionado.
- Cumplimiento de objetivos personales y grupales.
- Adquisición de nuevos conocimientos y competencias como comunicarse de manera eficaz y perder el miedo a hablar en público.
- Aumento en autonomía y autogestión en la realización del proyecto.
- Actitud más activa dentro y fuera del grupo de trabajo.
- Toma de contacto con la realidad social.

Se puede decir que el alumnado participante desarrolló habilidades relacionadas con el Sentido de la Iniciativa, el diseño de proyectos y el compromiso social. A su vez, se creó un espacio en el que alumnas y alumnos de diferentes formaciones e inquietudes trabajaron cooperativamente, intercambiaron ideas y construyeron conocimiento significativo de forma compartida.

b) Grupo promotor IKD GAZtE: este grupo vio cumplidos los objetivos que se planteaban con la puesta a prueba piloto del módulo. Observaron una clara evolución en el proceso de aprendizaje del alumnado y ante todo un cambio actitudinal hacia la implicación en cuestiones académicas.

Los componentes del grupo promotor fueron capaces de diseñar, implementar y evaluar de forma satisfactoria el “Módulo de Aprendizaje en SI”. De esta manera se logró contrastar la capacidad del alumnado para autogestionar recursos para su propia formación, participar activamente en la vida universitaria y actuar como grupo multiplicador de una experiencia basada en la co-responsabilidad en el proceso de aprendizaje según una lógica de “formación de formadores”. Todo ello contribuye al empoderamiento del alumnado dentro del marco colaborativo y dinámico establecido por el modelo IKD de la UPV/EHU.

c) Representantes institucionales y profesorado de la UPV/EHU: valoraron el módulo como exitoso. Mostraron su apoyo y creyeron conveniente continuar desarrollando el proyecto IKD GAZtE y trabajar por la proyección institucional del módulo.

El protagonismo del alumnado en esta iniciativa tiene repercusión a nivel estratégico para la implantación del modelo de desarrollo curricular propio IKD de la UPV/EHU, ya que tiene un claro matiz innovador y mejora la calidad de la formación del estudiantado.

d) Representantes de Agentes Sociales y usuarios de los servicios: consideraron que con el módulo se establecía aprendizaje con interés bilateral ya que la universidad y la sociedad entran en relación compartiendo conocimientos y experiencias. Argumentaban que todas las partes implicadas se benefician en este tipo de proyectos y remarcaban la idoneidad de dar continuidad a la colaboración institucional.

8. CONCLUSIONES

Con la valoración de las cuatro partes implicadas, se puede afirmar que el módulo de aprendizaje en Sentido de la Iniciativa logra gran parte de sus objetivos. Se observan mejoras en diferentes competencias y aumentan la motivación hacia el aprendizaje, haciendo que éste sea más significativo. El hecho de materializar un proyecto hace que el trabajo resulte motivador para continuar aprendiendo y mejorando.

IKD GAZtE apuesta por el fomento del SI en la universidad. Partiendo de un enfoque colaborativo, horizontal y participativo, otorga protagonismo al alumnado y le permite implicarse de forma activa en su formación y en el funcionamiento universitario. El camino del empoderamiento, basado en el desarrollo de competencias vinculadas con el SI, le permite alcanzar mayores cotas de desarrollo académico, profesional y personal a la vez que incrementa la calidad global de la formación superior. En esta línea, el desarrollo del Sentido de la Iniciativa se conforma como condición *sine qua non* para la práctica de un modelo

educativo basado en un perfil de alumnado activo, co-responsable de su aprendizaje e implicado con las problemáticas reales del entorno.

Este empuje estratégico y experimental propone un cambio profundo en las relaciones pedagógicas con el alumnado consonante con el modelo IKD y con planteamientos actuales como el *learning by doing*, el aprendizaje basado en competencias y la vinculación del aprendizaje significativo con la realidad social. Asimismo, la acción del alumnado se ve reforzada por la incardinación curricular del módulo formativo y por la apuesta de la UPV/EHU de, en futuras ediciones, abrir la oferta del módulo a más estudiantes y grados. Además, se espera que esta experiencia permita continuar tendiendo puentes entre la universidad y la sociedad, pilar fundamental del modelo IKD y necesidad apremiante del sistema universitario en el siglo XXI.

Por último, decir que lo expuesto a lo largo de este artículo no hubiese sido posible sin la colaboración e interés diversas personas, organismos e instituciones. Por ello, desde IKD GAZtE queremos agradecer toda ayuda, consejo y apoyo recibido durante estos dos cursos de andadura.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61, 49-54.
- Castro, J., Barrenechea, J., Ibarra, A. (2011). Cultura emprendedora y competencias: la experiencia del Programa GAZE. En GAZE (Ed.), *Competencias, sentido de la iniciativa y el emprendizaje en la educación superior* (pp. 27-45). Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Bordas, M. I., & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218(25-48).
- Colmenares, A. (2008). Evaluación formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación del profesorado de entornos virtuales de aprendizaje (Doctoral dissertation, tesis doctoral, UPEL-IPB).
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en Proyectos. *Revista electrónica, CEUPROMED*. Consultado el 20 de diciembre de 2012: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>.
- Martínez, M. Esteban Bara, F. y Buxarrais Estrada, M. R. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de educación* (29), pp.17-44.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. (pp. 11 - 26): Octaedro – ICE.
- Rekalde, I. (2011). La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo. En GAZE (Ed.), *Competencias, sentido de la iniciativa y el emprendizaje en la educación superior* (pp. 47-60). Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. (pp. 27-56): Octaedro – ICE.
- Unión Europea (2006). RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave

para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, L 394/10, ES.

A TRANSDISCIPLINARIEDADE COMO MEIO POTENCIADOR DE RECONHECIMENTO DE SENTIDO(S): UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA PROFISSIONALIZANTE COM FUTUROS PROFESSORES DE 1º E DE 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Isabel Cláudia Nogueira
Daniela Gonçalves**

Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF/ESEPF)
Oporto (Portugal)

RESUMO

Na formação inicial de professores, consideramos fundamental desafiar os futuros professores a conceber experiências de planificação de atividades de carácter transdisciplinar, naturalmente suportadas por conhecimento científico específico a cada disciplina, mas que revelem integração de saberes de distintos âmbitos disciplinares, atribuindo-lhes assim sentido(s).

Com este texto, propomo-nos partilhar uma destas experiências, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Os percursos desenhados por estes estudantes evidenciam a possibilidade de planificação de práticas transdisciplinares em contextos tradicionalmente e organizacionalmente disciplinares e também a mais-valia que a conceção de estratégias integradoras representa na construção da profissionalidade de futuros docentes.

PALAVRAS-CHAVE

prática de ensino supervisionada, abordagens transdisciplinares, educação matemática, percursos de aprendizagem, contexto de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

RESUMEN

En la formación inicial del profesorado, consideramos fundamental desafiar a los futuros profesores/as a promover experiencias de planificación de carácter transdisciplinar, fundamentadas en el conocimiento científico específico de cada disciplina, pero que supongan la integración de saberes de distintos ámbitos disciplinares, atribuyéndoles de esta forma sentido(s). Con este texto, nos proponemos compartir una de estas experiencias, realizada en el contexto de las prácticas curriculares supervisadas, concebidas dentro del Master de Profesorado de 1º y 2º Ciclos de Enseñanza Básica. Los proyectos diseñados por estos estudiantes evidencian la posibilidad de planificación de prácticas transdisciplinares en contextos tradicionalmente y organizacionalmente disciplinares y también el valor añadido que la concepción de estrategias de carácter integrador representa en la construcción de la profesionalidad de futuros docentes.

PALABRAS-CLAVE

práctica de enseñanza supervisada, abordajes transdisciplinarios, educación matemática, procesos de aprendizaje, contexto de 1º y 2º Ciclo de Enseñanza Primaria.

ABSTRACT

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

With this text, we will share one of these experiments, performed under the Supervised Teaching Practice in the aim of the Masters in Primary School Teaching (1st and 2nd Cycles). The proposals designed by these students demonstrate not only the possibility of planning transdisciplinary practices for contexts traditionally with disciplinary character but also the added value of designing integrating strategies in future teachers' professionalism construction.

KEYWORDS

Supervised teaching practice, transdisciplinary approaches, mathematics education, learning paths, contexts of 1st and 2nd cycles of primary education.

INTRODUÇÃO

Tornar-se professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes da fase de formação formal e prolonga-se pela vida profissional, atravessando múltiplos contextos, passando por diversos desafios e desenvolvendo conhecimento em vários domínios. Movendo-se em ambientes complexos, o professor vai enfrentando (e resolvendo) situações de características únicas e cada vez mais exigentes, tendo, para isso, de mobilizar saberes muito especializados e, ao mesmo tempo, abrangentes.

Neste caminho, todas as experiências formativas têm um significado muito próprio, mas a formação inicial é seguramente uma das etapas que assume especial importância, representando uma "estação formativa" que condiciona o modo como se significam as situações e, conseqüentemente, a atribuição de sentido(s).

Deste modo, aplicamos a esta experiência formativa o princípio da construção/reconstrução. Sabemos, na esteira dos paradigmas construtivistas, que todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito numa dada cultura e num dado tempo. Tal facto obriga-nos a formas de pensar que integrem e relacionem conhecimentos separados, numa ótica de consciência mais abrangente: a introdução em sala de aula de situações que possibilitem aos estudantes interagir com outros campos ou outros tipos de conhecimento pode revelar-se verdadeiramente significativa:

“quando tomamos uma atividade que se configura pelo rompimento das barreiras disciplinares do currículo, por parte dos

alunos, (...) as especificidades das disciplinas ficam atenuadas, criando condições para eles perceberem um leque maior de *possibilidades e/ou restrições de ações*, o que pode resultar numa ampliação de significados ainda maior ” (Tomaz e David, 2008: 126,127)

Neste contexto, a todos os grupos é oferecida a possibilidade de se apropriarem do direito de falar por si próprios, com a sua voz, aceite como autêntica e legítima. Trata-se de uma das características da perspectiva de pluralismo que caracteriza a pós-modernidade e que será na formação de professores respeitada, à luz da adoção sistemática e estruturada de práticas como a do trabalho de projeto.

Tal como Roldão, podemos estabelecer amplas categorias no que é, para os professores e para os futuros professores, considerado fundamental no ato de ensinar:

“ensinar é dar a ‘matéria’, isto é explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração; ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; ensinar é organizar a apresentação de conteúdos; ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar”. (2009: 14)

A perspectiva que propomos não coincide, em rigor, com nenhuma das categorias aqui referenciadas, embora incorpore os contributos do estímulo à atividade reflexiva e ao papel de transmissão de uma herança cultural que o ato de ensinar implica. Na formação inicial de professores desenvolvida no Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), consideramos fundamental desafiar os futuros professores a conceber experiências de planificação de atividades de carácter transdisciplinar, naturalmente suportadas por conhecimento científico específico a cada disciplina, mas que revelem integração de saberes de distintos âmbitos disciplinares, atribuindo-lhes assim sentido. De acordo com Cardoso, “Cada vez mais, no futuro, o docente se afastará de um só saber, a sua disciplina, para passar a estar ligado a uma cada vez maior pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (2013:349). Esta alteração implicará, necessariamente, o afastamento do professor a um formato de aula tradicional e conseqüentemente à forma de planificar. Assim, o professor além das suas capacidades pedagógicas, terá de, forçosamente, aceitar o trabalho em equipa como uma mais-valia, envolvendo-se numa prática reflexiva, onde estão todos os professores, de preferência trabalhando em estreita cooperação. Esta cooperação, quer entre pares, quer com toda a comunidade educativa, apresentar-se-á, em nosso entender, como apanágio quer do futuro professor, quer do professor em exercício.

A realização de atividades ancoradas em abordagens e análise de problemas interdisciplinares e transdisciplinares poderá contribuir para o desenvolvimento do sistema educativo, no que diz respeito à melhoria de formação de pessoal docente, em consonância com o proclamado nas alíneas b) e c) do artigo 6. da Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI. Com este texto, propomo-nos partilhar uma experiência de

formação realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A partir de uma finalidade definida pelo programa curricular para a disciplina de Ciências da Natureza no 2º Ciclo do EB, uma turma foi solicitada a conceber propostas de intervenção adequadas a esse contexto da educação básica que contemplassem, simultânea e obrigatoriamente, a exploração de dois tópicos matemáticos distintos elencados no programa da disciplina de Matemática para esse nível de ensino.

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

A experiência formativa que relataremos teve lugar no âmbito do Seminário de apoio à Intervenção Educativa, componente integrada na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 2º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto, no ano letivo 2012/2013.

De uma forma geral, este ciclo de estudos de mestrado tem como finalidades dotar futuros docentes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico dos saberes teórico-práticos indispensáveis ao trabalho pedagógico a desenvolver no âmbito das áreas científicas abrangidas e dos níveis de ensino em questão, e criar condições para que futuros docentes destes níveis de ensino possam problematizar, organizar e construir conhecimento nas áreas específicas de formação. O perfil de competências desenhado para este professor de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico estruturou-se:

- I. a partir da dimensão profissional, social e ética - encarando este docente como um professor que promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada;
- II. na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, concebendo: a) que este profissional promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; b) que este docente promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram e c) é um professor que utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino.

Em detalhe, esta experiência formativa teve em conta o perfil de competências do professor do 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico adotado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (instituição de ensino superior onde se realizou a experiência), que preconiza como essencial a este docente:

- Conhecer, para cada área do saber, os conteúdos a serem ensinados, sabendo traduzi-los em objetivos de aprendizagem e oportunidades de promoção de competências;

- Desenvolver aprendizagens, mobilizando de forma integrada saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- Organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens.

No caso concreto do contexto da Prática de Ensino Supervisionada e de forma complementar são realizados seminários, de acordo com temáticas que, no decurso do semestre, vão emergindo como constituindo interesse e relevância, de forma a disponibilizar apoio teórico-prático aos formandos em áreas específicas de atuação. Para além disto, estes seminários de apoio ao estágio contemplam atividades complementadas com seminários de apoio à Intervenção Educativa, com a duração total de 12 horas, e que têm como principais objetivos: i) posicionar os formandos face aos objetivos a atingir e aos processos de trabalho que deverão ser adoptados ao longo do semestre; ii) desenvolver assuntos propostos pelos formandos e que decorram de necessidades de formação sentidas a partir do estágio; iii) apoiar a elaboração do portfólio e a construção do relatório final de prática pedagógica.

Porque o conhecimento disciplinar por si só não favorece uma compreensão global e abrangente das situações reais vividas pelos alunos, pretendíamos, com este desafio formativo, alterar a tradicional fragmentação de conteúdos e fomentar diferentes processos de trabalho. Assim, das cinco dimensões susceptíveis de inovação apontadas por Eisner como contribuindo para a “*ecologia da escola*”, elegemos os âmbitos curricular e pedagógico-didático como contextos para a mudança: o primeiro, na medida em que se pretende valorizar a qualidade dos conteúdos de ensino e uma sua melhor estruturação e articulação, nomeadamente pelo estabelecimento de interrelações de várias áreas do conhecimento; o segundo, relacionado com a visão do professor como mediador do currículo, pelos recursos e atividades que proporciona aos seus alunos, porque inevitavelmente “la manera en que los estudiantes experimentan el currículo está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña” (Eisner, 2002:97)

Em suma, as estratégias formativas que subscrevemos são precisamente as que não assentam em exposições ou tarefas rotineiras, rejeitam uma distribuição unidireccional – retórica e mecânica – da informação, do discurso e da pergunta, implicam uma negociação do espaço/tempo do processo de formação com os formandos, obrigam ao trabalho com problemas e não apenas exercícios e, ainda, privilegiam uma abordagem multidisciplinar e integradora de saberes. Esta experiência está em consonância com uma estratégia formativa que privilegia o processo, “em especial num regime democrático, sendo essencial existir espaço, tempo e meios para o debate informado, seja entre os protagonistas de pontos de vista concorrentes e conflituantes (...). E para esse debate é essencial a disponibilidade de informação, em quantidade, qualidade e diversidade, para que todos os

interessados possam formar a sua opinião e que lhes seja possível tomar, a outro nível, tomar decisões fundamentadas”(Guinote, 2012: 9).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Guba e Lincoln (1994:107) definem paradigma como um sistema de concepções básicas que um indivíduo possui, permitindo-lhe uma dada perspectiva do mundo e, conseqüentemente, da sua natureza, sendo através desse sistema que o indivíduo percebe o seu lugar no mundo e o tipo de relações possíveis que pode estabelecer com ele e com as suas partes. Essas concepções básicas que caracterizam um paradigma de investigação podem ser sintetizadas através das respostas dadas a três questões essenciais e interdependentes: (a) uma questão ontológica: qual é a forma e a natureza da realidade e o que se pode conhecer acerca dela?; (b) uma questão epistemológica: qual é a natureza das relações entre aquele que conhece, ou quer conhecer, e aquilo que pode ser conhecido?; e (c) uma questão metodológica: como procede aquele que quer conhecer para descobrir o que crê poder ser conhecido? Em nosso entender, algumas respostas a estas questões poderão ter pontos de partida na descrição que a seguir se apresenta.

A experiência formativa envolveu uma turma de estudantes a frequentar o 2º ano do Mestrado de Formação de Professores – especialidade em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no corrente ano letivo. No âmbito de um dos seminários que integram a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (centrada no 2º Ciclo do Ensino Básico), estabeleceram-se como ponto de partida para a concepção de atividades duas das finalidades definidas pelo programa curricular para a disciplina de Ciências da Natureza no 2º Ciclo do EB:

- promover a integração na comunidade, no sentido da procura da qualidade de vida e da defesa do consumidor ou;
- contribuir para uma tomada de consciência da responsabilidade individual a nível da saúde, como bem comum (ME-DEB, 1991:177);

Adicionalmente, pretendia-se que a realização desta proposta de trabalho se revelasse, para estes alunos, como meio de operacionalização de finalidades previstas para a disciplina de Matemática no ensino básico, constituindo um contributo ao nível da formação matemática necessária a outras disciplinas e potenciando o seu desenvolvimento pessoal e a sua plena realização na participação e desempenho sociais (ME, 2007: 3).

Os estudantes foram solicitados a conceber propostas de intervenção adequadas ao contexto do 2º Ciclo de Ensino Básico que, partindo de uma destas finalidades, contemplassem, simultânea e obrigatoriamente, a exploração de dois tópicos matemáticos distintos elencados no programa da disciplina de Matemática para esse nível de ensino. Como Boaler (2002), preconizamos que o envolvimento dos estudantes em práticas matemáticas mais abertas e diversificadas propicia uma sua relação mais produtiva com a Matemática, tornando-se aptos a utilizar a Matemática em situações distintas, por transferência de aprendizagem. Para além disto, os estudantes foram

convidados a preparar/conceber as propostas tendo em consideração uma tríade fundamental (Cardoso, 2013) em toda a planificação educativa, a saber:

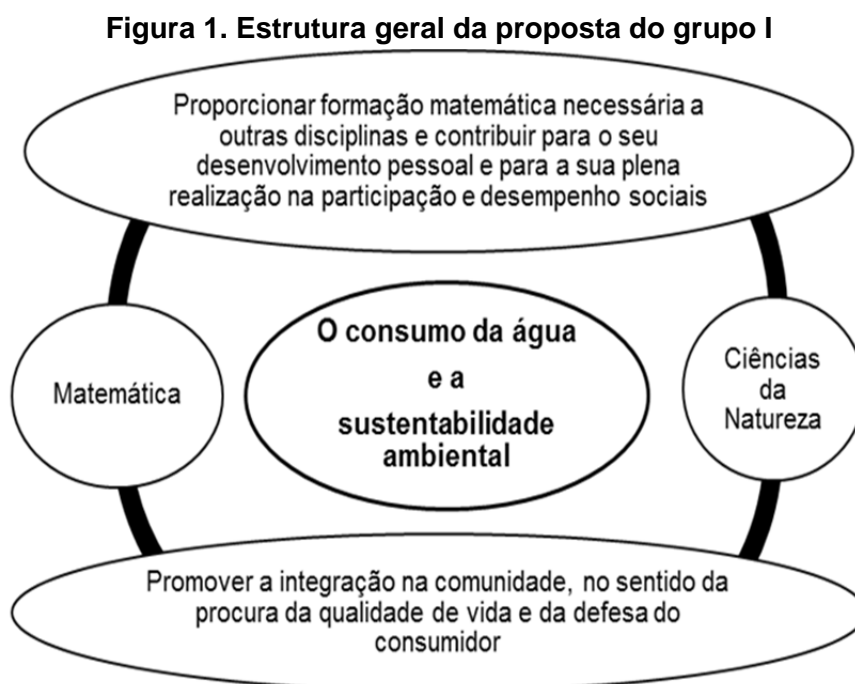
1. Os conteúdos a trabalhar devem estar de acordo com o programa para o nível de ensino em questão;
2. Os conteúdos a trabalhar estão de acordo com as características da turma de alunos;
3. Os conteúdos vão ser abordados a partir de estratégias mais adequadas em função dos tópicos anteriores.

Portanto, o processo de aprendizagem que os estudantes preconizam na proposta nunca será neutro em relação aos alunos que terão de ensinar. Tudo isto é fundamental para a realização de um plano de aula, onde se define com clareza o objetivo da mesma, conseguindo responder de forma simples às questões: porque é que isto é importante? Que problemas resolve? Qual a relação com outras matérias disciplinares e/ou matérias que já foram lecionadas?; ora, neste contexto, os propósitos da intervenção educativa nunca poderão ser apenas informativos em termos de conhecimento, mas, essencialmente, formativos.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Apresentada a proposta de trabalho, constituíram-se dois grupos que elegeram como temas geradores “O consumo da água e a sustentabilidade ambiental” (grupo I) e “Hábitos saudáveis para uma vida saudável” (grupo II).

A estrutura geral concebida pelo grupo I encontra-se representada na Figura 1 abaixo apresentada:



A atividade inicial consistiria na determinação da quantidade de água gasta na lavagem dos dentes por cada aluno da turma durante uma semana: como consequência, tal atividade pressupunha, entre outras tarefas, a medição

de capacidades, o registo dos valores obtidos numa tabela organizada, o cálculo da média de água gasta semanalmente por cada um e a determinação do valor médio gastodurante uma semana pela turma inteira nessa tarefa. Tanto as tarefas delineadas como os procedimentos a elas inerentes – cujas explorações estão previstas para a disciplina de Matemática para o 2º Ciclo do Ensino Básico (Ponte *et al*, 2007) – seriam repetidos algum tempo depois, de forma a ser possível comparar e interpretar os resultados obtidos nos dois momentos. A organização didática elaborada a partir da estrutura geral definida por este grupo está patente no Quadro 1:

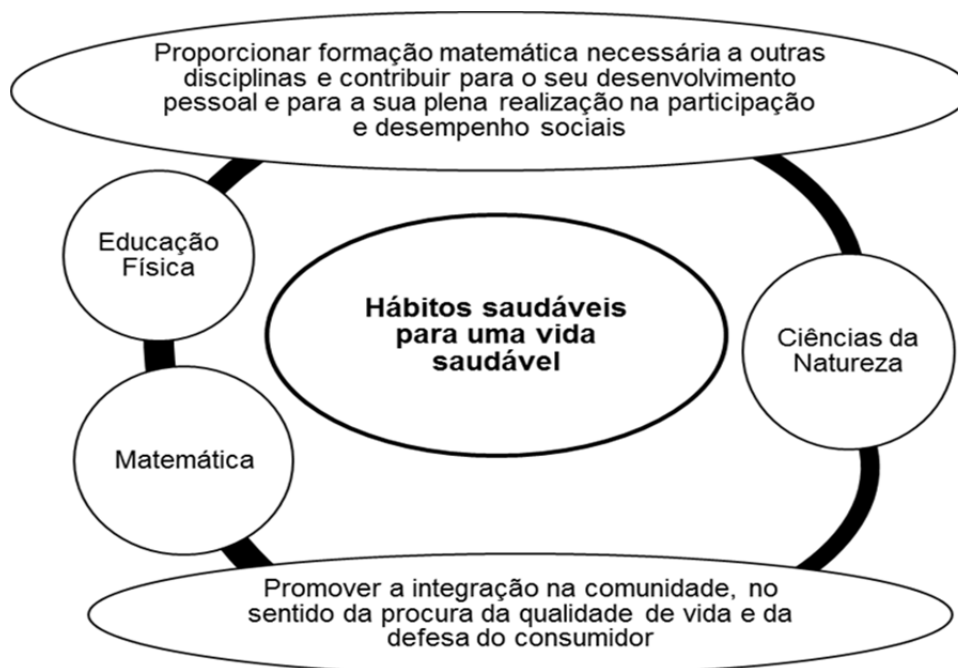
Quadro 1. Organização didática elaborada pelo grupo I

Que quantidade de água é gasta diariamente?	Organização dos dados recolhidos	Análise crítica da informação obtida
<ul style="list-style-type: none">• medição diária da quantidade de água gasta individualmente• registo individual dos valores das medições em tabela organizada	<ul style="list-style-type: none">• elaboração de gráfico do consumo semanal individual• cálculo do consumo médio semanal individual• cálculo do consumo médio diário da turma• elaboração do gráfico do consumo médio semanal da turma	<ul style="list-style-type: none">• comparação dos consumos individuais• determinação dos consumos individuais máximo e mínimo• elaboração de propostas de redução do consumo de água na lavagem dos dentes

À concretização deste conjunto de tarefas subjazem a mobilização de conceitos científicos, a aplicação de técnicas de carácter laboratorial, a recolha e registo organizado de informação, o cálculo de medidas de localização estatística e a análise comparativa e crítica de dados.

A atividade do grupo II a propósito do segundo tema – designada por Hábitos Saudáveis para uma Vida Saudável – contemplou a exploração do sistema circulatório humano (do âmbito da disciplina de Ciências da Natureza), reforçando as vantagens decorrentes da prática de exercício físico para o seu funcionamento, em articulação com a disciplina de Educação Física, numa ótica claramente promotora do exercício da responsabilidade de cada um ao nível da saúde como um bem comum. O diagrama patente na Figura 2. é uma representação da estrutura-base elaborada por este grupo de estudantes:

Figura 2. Estrutura geral da proposta do grupo II



Como tarefas a executar pelos alunos, foram elencadas a recolha de dados na turma sobre a prática de desporto, a sua organização em tabelas e em representações gráficas e a posterior interpretação da informação obtida. A atividade culminaria com a realização da campanha de sensibilização “Protege o teu coração”, realizada também em articulação com a disciplina de Educação Física e destinada a toda a comunidade escolar, prevendo a realização de exercícios físicos que possibilitariam atividades de natureza matemática como a medição, o registo e a comparação de tempos e de comprimentos, por exemplo. O Quadro 2. Integra a organização didática elaborada pelo grupo II na sequência da estrutura geral por ele definida:

Quadro 2. Organização didática elaborada pelo grupo II

Desportos praticados na turma	<ul style="list-style-type: none">• identificação das práticas desportivas dos alunos da turma• registo da prática desportiva em tabela organizada• elaboração do gráfico dos desportos praticados pelos alunos da turma
Sistema circulatório humano	<ul style="list-style-type: none">• identificação dos órgãos constituintes do sistema circulatório• funcionamento do sistema circulatório• promoção da saúde do sistema circulatório
Protege o teu coração	<ul style="list-style-type: none">• elaboração de cartaz de sensibilização sobre os benefícios do exercício físico• planificação de atividades de realização e monitorização de exercício físico para o dia "Protege o teu coração"

Nas duas propostas construídas, as características transdisciplinares estão evidenciadas na integração de ideias, nas diferentes linguagens e representações utilizadas e nos conceitos mobilizados nas atividades concebidas, que incorporaram especificidades tanto ao nível do currículo disciplinar como da organização curricular do 2º ciclo do ensino básico. Apesar de salvaguardarem características próprias de cada disciplina e da sua prática pedagógica, as atividades apresentadas contrariam a abordagem fragmentada da Matemática, ainda difundida na grande maioria das escolas, que deixa ao aluno a função de estabelecer sozinho as relações entre os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente atenção da sociedade nas problemáticas da educação coloca-a no centro de interesse e contínua investigação. Das questões ligadas à aprendizagem dos estudantes, evoluiu-se para o crescente enfoque na melhoria da qualidade da educação, onde os professores se constituem como os principais promotores da tão desejada melhoria da ação educativa (Rodríguez Marcos, 2006). Neste sentido, Hargreaves considera que “os professores constituem (...) a chave da mudança educativa” (1998:12), alertando para a importância do desenvolvimento dos professores, no acompanhamento das inovações e do seu envolvimento nos processos de mudança educativa.

Esta experiência constituiu-se um exercício de compreensão e exploração de práticas transdisciplinares inscritas num paradigma educacional emergente de formação inicial de professores no EEES, que respeita as diretrizes da Declaração de Bolonha. De facto, as duas propostas de planificação concebidas no âmbito desta experiência formativa foram desenvolvidas a partir de uma temática geradora – selecionada do currículo da disciplina de Ciências da Natureza -, que originou a descrição de uma rede de tarefas exequíveis e adequadas a alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, e a partir das quais emergiria a necessidade de aplicação de conhecimento matemático; a Matemática (e os seus contributos) surgiria, assim, como ferramenta para a descrição e análise de situações reais e contextualizadas e como suporte à tomada de decisões.

O desafio colocado a estes estudantes permitiu descrever e interpretar alguns dos processos de mudança ao longo dos seus percursos de aprendizagem, assim como perceber também os seus contributos num processo de planificação de natureza transdisciplinar, tendo em conta o contexto de 2º Ciclo de Ensino Básico. Possibilitou, ainda, apresentar as transformações verificadas, bem como os constrangimentos sentidos durante o desenvolvimento da estratégia preconizada. Da análise destes processos, emergiu um conhecimento mais profundo sobre a relação que a dois níveis de intervenção se estabelece: entre a ação dos estudantes e a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, e entre a ação dos docentes e o desenvolvimento dos estudantes.

Destacamos ainda a forma entusiasmada e implicada destes estudantes durante este percurso formativo, que se traduziu como uma prática significativa

para os próprios por constituir, em seu entender, uma prática promotora de aprendizagens também com sentido para os seus futuros alunos.

Toda a experiencição e investigação desta metodologia formativa tornou possível a construção de conhecimento acerca dos modos como os futuros professores aprendem e desenvolvem as suas capacidades de pensar, de ensinar e de ser, e ainda de como são ou podem ser apoiados nas tarefas que integram esse processo de aprendizagem. Esta nova conceção de formação, e em consonância com Sá-Chaves (2005:8), pressupõe “o papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação, o que configura o princípio da auto-implicação do aprendente”. Esta autora destaca ainda, nos princípios que sustentam esta nova perspectiva de formação, o princípio da “pessoalidade” que reconhece o indivíduo na sua condição de pessoa, pressupondo a aceitação de que essa condição é determinante nos processos de construção da própria profissionalidade. Por outras palavras, a autora pressupõe os processos de “auto-implicação”, que subentendem o envolvimento e o compromisso do próprio na sua formação. No entanto, acrescenta o princípio da “diversidade”, o qual adiciona a perspectiva do Outro que, numa dinâmica interativa e colaborativa, conduz a um efeito multiplicador, permitindo novas possibilidades que ampliam e enriquecem a visão do próprio indivíduo implicado na mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boaler, J (2002). The development of disciplinary relationships: knowledge, practice and identity in Mathematics classrooms. *For the Learning of Mathematics*, v. 22, n. 1, 42-47.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Declaración Mundial sobre la Educación em el Siglo XXI: Vision y accion(1998), (disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#m)
- Guba, E. G., e Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). ThousandOaks, CA: Sage.
- Guinote, P. (2012). O Direito a Escolher, O Dever de informar. In Raymond M., Steen, S. e Homem Cristo, A., *As Novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ME (1991). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 2º Ciclo, Volume I*. Lisboa: ME-DEB.
- Ponte, J.P. et al (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa:ME-DGIDC.
- Rodriguez Marcos, A. (2006). Análisis y Mejora De La Propia Enseñanza, In *Revista Contexto & Educação*, 76. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de investigación EMIPE, 127-150.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.) *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Tomaz, V, David, M. (2008). *Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

EVALUAR PARA OPTIMIZAR EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE (STUDIUM) EN EL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Ana Iglesias Rodríguez
E.U. de Educación y Turismo (Ávila)
Susana Olmos Migueláñez
Eva María Torrecilla Sánchez
Juan José Mena Marcos
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Las TIC generan todo tipo de artilugios digitales que invitan a desarrollar investigaciones para lograr un mayor entendimiento del e-learning y de las experiencias que los alumnos ponen de manifiesto favoreciendo con ello la construcción de comunidades virtuales integradoras de conocimiento. En este sentido, Moodle es considerada, hoy día, una de las plataformas más utilizadas en las instituciones educativas para fomentar las interacciones entre profesores y alumnos (Celik, 2010). En este contexto, planteamos el proyecto de innovación docente “Evaluar para optimizar el uso de la plataforma Moodle (Studium) en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación”, que pertenece a la Facultad de Educación.

PALABRAS CLAVE

Plataforma virtual, aprendizaje, Moodle (Studium), evaluación, constructivismo social

ABSTRACT

The ICT have given rise to all sorts of digital tools which lend themselves to new areas of research seeking to deepen the understanding of e-learning and the way students build new virtual learning communities where their knowledge is integrated in unprecedented ways. Within this context, Moodle is one of the most widely used virtual learning environments in educational institutions, which as a consequence have witnessed a great enrichment of teacher-student interactions (Celik 2010). This new frame of work led members of the University of Salamanca Faculty of Education to propose an innovative pedagogical project aimed at using assessment in order to optimize the USAL Moodle Learning Management System (Studium) at the Department of Didactics, Organization and Research Methods.

KEY WORDS

Virtual platform, learning, Moodle (Studium), evaluation, social constructivism

1. INTRODUCCIÓN

El e-learning es un tipo de aprendizaje interactivo en el que el contenido de aprendizaje está disponible en red y, por tanto, proporciona una retroalimentación automática sobre las actividades de enseñanza a los alumnos (Toth, Pentelenyi y Toth, 2008). En este sentido, y para que los usuarios puedan obtener el máximo beneficio de los aprendizajes realizados, lo primero que deben poder hacer es acceder de forma adecuada a la información. Y, es aquí, donde los docentes jugamos un papel primordial pues somos los responsables de enseñar a los discentes y de potenciar en ellos el desarrollo y adquisición de determinadas habilidades que les permitan buscar, obtener, procesar y comunicar información para, posteriormente, transformarla en conocimiento.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación generan, cada vez más, todo tipo de artilugios digitales (listas de discusión, podcast, bases de datos de las bibliotecas, entornos de aprendizaje virtual, móviles, videojuegos, etc.), técnicas y estrategias diversas para acceder a ellos en función de la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice que invitan a desarrollar investigaciones para lograr un mayor entendimiento de las habilidades del e-learning y de las experiencias que los alumnos ponen de manifiesto favoreciendo con ello la construcción de comunidades virtuales integradoras del conocimiento que requieren el dominio de lenguajes específicos básicos y de pautas de decodificación y transferencia para poder aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, fuentes, posibilidades, localización; así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse. En este sentido, la integración de las TIC en el ámbito educativo demanda un enfoque holístico con cambios importantes en el modelo educativo (UNESCO, 2011), incitando a sus usuarios a emplear y valorar entornos virtuales significativos que complementen la docencia presencial. Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige poseer destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. En definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento.

En consecuencia, Moodle se ha convertido en una de las plataformas más empleadas en las universidades como medio preferente para fomentar las interacciones entre profesores y alumnos (Celik, 2010).

Esta herramienta es considerada por autores como Dougiamas y Taylor (2003) como un *Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos*. Es decir, un programa intuitivo, cooperativo, interactivo, ubicado en el contexto y fácil de usar, donde se potencia el compartir objetos de aprendizaje por varios usuarios. Esto significa que Moodle, como una herramienta tecnológica más de las muchas que existen en estos momentos, es un entorno que favorece la transmisión y generación de información y conocimiento pues permite procesar y gestionar información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de

aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

Si bien es cierto que este tipo de aprendizaje presenta muchas ventajas en tanto en cuanto favorece el acceso al conocimiento en el momento adecuado ya que la instrucción puede realizarse en cualquier lugar y en todo momento; también somos conscientes de que no se están empleando en todo su potencial pues, en muchas ocasiones, se convierten en meros repositorios y no en el entorno interactivo que se supone debe ser.

Por este motivo, planteamos, en el marco de los proyectos de innovación docente que promueve la Universidad de Salamanca (España), la realización del Proyecto “*Evaluar para optimizar el uso de la plataforma Moodle (Studium) en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación*”¹, que pertenece a la Facultad de Educación.

2. EL USO DE MOODLE COMO RECURSO DE APRENDIZAJE ONLINE

Hoy día, todos los cambios que se producen en la vida se suceden a una velocidad tan vertiginosa que a penas tenemos tiempo de asimilar las novedades que esos cambios conllevan. Y, esto es lo que ocurre con las cuestiones que tienen que ver directamente con las tecnologías.

Las tecnologías se han convertido en herramientas indispensables que permiten y facilitan a las personas crear, compartir, dominar y transformar conocimientos prácticamente a tiempo real. Este hecho hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje se vea afectado y transformado de tal manera que, sólo si disponemos de entornos virtuales de aprendizaje como es el caso de Moodle, podremos promover en el estudiante la adquisición de conocimiento a partir de un compromiso activo por parte de cada uno de los usuarios facilitando con ello el feedback y el feedforward entre alumnos y profesores.

No se trata, por tanto, de favorecer el acceso a la información, sino de potenciar sus posibilidades comunicativas e interactivas, sobre todo, en un contexto de formación virtual. En este sentido, cabe destacar como un hecho importante que sólo conseguiremos alumnos competentes digitales si somos capaces de que los alumnos extraigan el máximo rendimiento de las TIC a partir de la comprensión de la naturaleza y del modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que estos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral.

Actualmente, y atendiendo a las premisas anteriormente señaladas, ya no se considera que la independencia de los estudiantes conlleve una menor cooperación y un mayor aislamiento (Garrison y Anderson, 2005). Más bien al contrario, este proceso ha quedado en un segundo plano al entender que la autonomía y la cooperación, por un lado, y el feedback y el feedforward, por el otro, no son términos contrapuestos, sino dos factores fundamentales y complementarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier colectivo. La calidad de la comunicación entre los participantes es lo

¹Proyecto Innovación ID11/050: Evaluar para optimizar el uso de la Plataforma Moodle (Studium) en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Convocatoria 2011, Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Salamanca

que, sin duda, va a ayudar a que haya un sentido mayor de comunidad, de formar parte de un mismo grupo de personas que comparten un mensaje común y que se encargan de que éste llegue y se comprenda de forma correcta (Iglesias Rodríguez, 2012, p. 463).

Podemos, pues, afirmar que, el sistema de gestión de cursos Moodle, permite a cualquier usuario poner en práctica una gran variedad de herramientas y funcionalidades aplicables en cualquier sistema Blended Learning, y aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

El acceso por parte de los usuarios a distintas formas de participación y a infinidad de informaciones da lugar a que no sólo puedan acceder a la información sino que además puedan crearla, mezclarla, publicarla y compartirla de muy diversas formas (O'Reilly, 2005; Crespo y García, 2010; Adell y Castañeda, 2010)

Como señalan Seoane, García-Peñalvo y Tejedor-Gil (2010), Studium puede adoptar distintas modalidades de uso, desde mero repositorio, soporte para el desarrollo de la acción tutorial, realización de tareas-actividades, así como entrega de las mismas, hasta herramienta de evaluación.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE

Moodle es una herramienta que forma parte de un paquete de software libre que facilita la creación de cursos y sitios Web en Internet cuyas bases teóricas se fundamentan en la educación social constructivista.

La Teoría Constructivista en la que se fundamenta Moodle pone su mayor énfasis en la idea de interacción con los demás mediante comunidades de aprendizaje que favorecen el trabajo colaborativo que se traduce, finalmente, en un aprendizaje significativo gracias al intercambio y conexión de conocimientos que favorecen y facilitan la construcción de nuevos conocimientos a partir de los previamente adquirido. El constructivismo prioriza el aprendizaje activo y participativo del alumno que es el encargado de elaborar los conocimientos partiendo de sus esquemas mentales previos. Sobre ellos, se acomodan las nuevas informaciones buscando la integración y la armonía cognitiva para construir nuevos planteamientos, conocimientos y esquemas cognitivos. El enfoque pedagógico constructivista asume como principio estructurante que las actividades de enseñanza y aprendizaje son actividades de tratamiento de la información. El aprendizaje es concebido como un proceso activo y constructivo, en el que los conocimientos anteriores juegan un papel primordial en los nuevos aprendizajes.

La aplicación práctica de la teoría constructivista en la que se sustenta la plataforma Moodle se lleva a cabo gracias a los recursos transmisivos (página de texto, página Web, enlace a archivo o Web, directorio, etiqueta, libro), recursos interactivos (lecciones, cuestionarios, SCORM, glosario, tareas) y recursos colaborativos (foros, talleres, Wikis) (González Mariño, 2006). No

obstante y según Gómez (2006), estos tres tipos de recursos dependen para su buen funcionamiento, de las herramientas de comunicación disponibles en Moodle (correo electrónico, chats, mensajes, consultas y encuestas).

Desde esta perspectiva no se piensa en términos de sujeto-profesor que transforma a los sujetos-alumnos, sino que se apunta a comunidades que aprenden mediante el diálogo en el que cada una de las personas que participan contribuyen desde la diversidad de su propia cultura. Hemos de entender, pues, este proceso como un diálogo que se establece y que va más allá de los contextos, en este caso, virtuales que permite vehicular su acción hacia contextos muchos más amplios generadores de cambio social. La construcción de estos aprendizajes bien puede partir, como defenderían Medina Rivilla y Salvador Mata (2002, pp. 8-11) de una perspectiva Tecnológica que se apoya en la ciencia y en la planificación sistemática de las acciones propias de la tarea de enseñanza-aprendizaje que necesitan ser construidos desde la aportación de los procedimientos y concepciones rigurosas del posible modo de actuar de los seres humanos. La tarea esencial es valorar y actuar para lograr que estudiantes y profesorado puedan encontrar el camino más adecuado, para que cada uno de ellos descubran y apliquen los recursos y procedimientos más acordes para alcanzar con éxito y satisfacción las intencionalidades formativas, los objetivos y las competencias más valiosas, mediante un proceso didáctico eficiente, eficaz y gratificante, que devuelva a cada participante el conocimiento y la aceptación creadora del modelo de plena realización en estrecho contacto con los retos de las nuevas tecnologías, pero adoptando las opciones axiológicas y formativas en un mundo en continuo cambio.

Todo este proceso comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas y objetivos específicos.

En consecuencia, es necesario que se produzca un cambio en los roles tanto de profesores como de alumnos, en y ante el proceso de enseñanza-aprendizaje; un profesor que dinamice, motive y medie y un alumno que se implique activamente, se involucre, reflexivo y crítico con y ante la información a la que acceda y lo genere. En este sentido, es evidente que su implicación activa promoverá la adquisición de competencias en todos los niveles del “saber” y del “saber hacer” y no sólo la adquisición de conocimientos. Debe, por tanto, incentivar la actividad del alumno hacia el proceso de aprendizaje.

En la práctica educativa no hay actividades diferentes que adquieren su sentido en función del objetivo extrínseco que pretenden alcanzar. Por el contrario, el significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican los alumnos, es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad.

Consideramos que el factor comunicacional es imprescindible en toda relación, incluido el proceso educativo. Sin duda, este factor se verá modificado en el nuevo contexto de universidad emergente pues suscita que el alumno se responsabilice de su propio quehacer educativo, de manera que sea él mismo

el que decida qué, cuándo y cómo hacer, sin que factores externos que restrinjan su capacidad de elección, ya sean temporales o espaciales. No debemos perder de vista la perspectiva de que el aprendizaje se percibe como una actividad personal, enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos puesto que todo individuo es capaz de construir su conocimiento mediante el aprendizaje por descubrimiento, la experimentación y manipulación de realidades concretas, el pensamiento crítico, el diálogo y el cuestionamiento continuo. Puesto que el aprendizaje es un asunto personal, el individuo pone en práctica sus propios conflictos cognitivos a través de un deseo incesante de querer saber que lo empuja a buscar de forma permanente explicaciones sobre el mundo que le rodea. Desde el punto de vista de las TIC, hemos de crear situaciones y circunstancias que hagan tambalear las estructuras cognitivas previas de los individuos y les obligue a reacomodar los conocimientos adquiridos con anterioridad para asimilar los nuevos. El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiendo por este último algo social y cultural y no solamente físico.

De esta manera, el alumno no tendrá obligación de compartir espacio físico-temporal con el docente que guía su actividad, siendo viable la utilización de una comunicación asíncrona, que va a repercutir en la metodología de enseñanza seleccionada por el docente; todo ello debido a la incorporación de las tecnologías y su correcto uso, lo que ha facilitado la interconexión entre personas e instituciones y ha contribuido a la superación de barreras temporales y espaciales.

4. OBJETO DE ESTUDIO

Con este proyecto hemos pretendido, en líneas generales, evaluar el uso de la plataforma Moodle de la Universidad de Salamanca (<http://moodle.usal.es>) en cada una de las asignaturas del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, teniendo en cuenta tanto el punto de vista del profesorado como el de los alumnos para, posteriormente, proponer acciones de mejora. De forma concreta los objetivos son los siguientes:

1. Evaluar el uso de Studium en las distintas asignaturas del Departamento, desde el punto de vista del alumnado.
2. Contribuir a la mejora de la implementación y uso de Studium en las asignaturas del Departamento.
3. Optimizar el uso de la plataforma Moodle (Studium) en el *Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación*.

5. MUESTRA

La *población* objeto de estudio está constituida por el conjunto de asignaturas integradas en el plan docente del curso 2011/2012, del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación (Facultad

de Educación, Universidad de Salamanca), que engloba dos áreas de conocimiento diferenciadas: Área de Didáctica y Organización Escolar y Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. La distribución de asignaturas es la siguiente: en la primera área, contamos con 59 asignaturas impartidas en planes de estudio a extinguir y 45 en los nuevos grados; en total 104 asignaturas. Mientras la segunda área comprende un total de 34 asignaturas (16 en titulaciones a extinguir y 18 en los nuevos grados).

La muestra obtenida está conformada por un total de 754 alumnos que han participado en la cumplimentación del cuestionario en varias de las asignaturas impartidas por profesores del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca.

6. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las *variables* incorporadas al estudio se clasificaron en dos tipos: variable predictora (curso, titulación y tipo de asignatura) y variable criterio (cantidad y calidad en el uso de la plataforma Moodle).

Adoptamos un *procedimiento* de encuestación electrónica (Berends, 2006). La encuesta a profesores se construyó en la aplicación de formularios de Google Docs, que es una herramienta que permite crear cuestionarios y compartirlos con los destinatarios que se estimen oportunos. Las respuestas se registraron en la hoja de cálculo de Excel, y se importaron los datos a SPSS v. 19² para su posterior análisis estadístico descriptivo-correlacional. El instrumento empleado es de naturaleza cuantitativa. Integra preguntas cerradas de alternativas tanto excluyentes como no excluyentes, con escalas dicotómicas en algunos casos y valorativas en otros, donde se solicita al alumno que valore el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems formulados.

El cuestionario "*Optimizar el uso de la plataforma Studium*" se organiza en torno a siete bloques de contenidos, que aunque diferenciados están ampliamente relacionados: 1) Datos de identificación (sexo, titulación, curso, asignatura), 2) Acceso al campus virtual, 3) Formación sobre manejo de Studium, 4) Contenidos, 5) Evaluación, 6) Interacción y 7) Aprendizaje. En definitiva, a través del cuestionario, se ha valorado hasta qué punto el alumno percibe el uso y manejo de todas y cada una de las potencialidades de la plataforma.

7. METODOLOGÍA

La *metodología de investigación* seleccionada fue no experimental, ex post facto o descriptivo-correlacional, ya que no modificamos el objeto de estudio, no intervenimos directamente sobre las variables, sino simplemente registramos sus medidas (Arnal et al, 1992; Kerlinger y Lee, 2002). Se optó por el estudio de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), a partir de un instrumento de recogida de datos de naturaleza cuantitativa y se utilizó el formato de encuestación electrónica estructurada.

² Licencia Universidad de Salamanca (España)

En este artículo presentamos los resultados finales obtenidos de las respuestas de los alumnos al cuestionario y los resultados del análisis de la información referido a las asignaturas impartidas, tanto en el primer semestre como en el segundo, del curso académico 2011/2012, teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos, que ha quedado registrado en las respuestas emitidas al cuestionario.

Siguiendo la clasificación de Ros (2008), los resultados quedaron estructurados atendiendo a los siguientes aspectos fundamentales:

- Los contenidos y actividades que se proponen desde la plataforma Moodle.
- La evaluación y/o estrategias de evaluación a través de la plataforma más utilizada.
- La interacción que el uso de la plataforma promueve entre estudiantes y entre éstos y el docente.

8. RESULTADOS

De los 754 encuestados, el 82,4% son mujeres y sólo un 17,6% son hombres. Respecto a las titulaciones en las que se ha mostrado mayor participación, caben destacar las asignaturas de los nuevos Grados, en especial, el Grado de Maestro de Educación Primaria (26.2%) y Grado de Maestro de Educación Infantil (17,2%) del total de la muestra obtenida. El resto de titulaciones³ conforman el 38,5% restante.

Estos datos están en consonancia con las respuestas obtenidas en las asignaturas, teniendo en cuenta que, en líneas generales, las frecuencias más elevadas se corresponden con materias que se imparten en los nuevos grados, “Las TIC en Educación” (n=208), “Didáctica General” (n=96) y “Atención a la Diversidad” (n=82) se han impartido en dichos Grados y conforman el 82,6% del total de las respuestas obtenidas, mientras que el 17,4% engloba seis asignaturas.

A la luz de los resultados obtenidos, recodificamos la variable asignatura en una nueva variable creada en función de la vinculación directa o no del contenido de las materias con las tecnologías; de tal forma que generamos una variable con dos categorías (a1: contenido vinculado con las tecnologías y a2: materias donde se imparten contenidos no propios al campo de las tecnologías). Comprobamos que el 71,9% se corresponde con materias cuyo contenido no es específico en tecnología y el 28,1% se corresponden con la materia “Las TIC en Educación”.

8.1 Acceso al campus virtual y formación sobre el manejo de Studium

³Titulaciones en planes a extinguir: Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Pedagogía, Maestro Especialidad Educación Infantil, Maestro Especialidad Educación Primaria, Maestro Especialidad Educación Física, Maestro Especialidad Educación Especial.

Titulaciones en nuevos grados: Adaptaciones a grados, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Grado en Maestro Educación Infantil, Grado en Maestro Educación Primaria

La respuesta a estos tres ítems pone en evidencia que Studium como plataforma es de uso sencillo, y que no les presenta dificultades para acceder a los contenidos que se distribuyen desde la misma. Tampoco requieren de apoyo externo para manejarse en el campus virtual.

En relación con la formación sobre el uso de la plataforma, las respuestas muestran que los alumnos, en líneas generales, han aprendido de forma autónoma (ensayo-error), con ayuda de compañeros y del profesor, pocos utilizan el tutorial de Moodle para hacer consultas cuando desconocen el funcionamiento de los recursos de la plataforma. Coinciden mayoritariamente en solicitar ayuda al profesor o a los compañeros cuando tienen problemas con Studium.

8.2 Contenidos y actividades propuestas a través de la plataforma

En relación con los contenidos y actividades que se proponen desde la plataforma Moodle, se solicitó a los alumnos, en primer lugar, que manifestaran el grado de acuerdo y/o desacuerdo con nueve ítems vinculados con la organización de los temas, la adecuación y actualización de los contenidos, los recursos que facilita el profesor en la plataforma, etcétera. Para ello, se eligió un formato de respuesta tipo Liker (0 totalmente en desacuerdo, 1 en desacuerdo, 2 de acuerdo y 3 totalmente de acuerdo).

Los resultados obtenidos muestran que los participantes presentan un alto grado de acuerdo, sobre todo, en los ítems que recogen aspectos relacionados con los contenidos: su organización, adecuación (28,3%), actualización (34,5%), fomento del interés (73,3%), comprensión (33%), entre otros.

Como bien hemos señalado, la plataforma Moodle permite incorporar múltiples y variadas actividades como complemento a la docencia presencial; de ahí sus funcionalidades como subir materiales, actividades, comunicación entre los implicados, gestión y desarrollo de evaluación, complemento a la docencia presencial, etcétera.

En relación con las capacidades que promueven y/o favorecen las actividades propuestas, los resultados son muy favorables, estando en su gran mayoría de acuerdo en que éstas promueven: pensamiento crítico, elaboración de síntesis, aplicación de conocimientos, transferencia, comprensión, reflexión, trabajo colaborativo y organización del estudio.

En este sentido, planteamos un listado de actividades en aras a que el alumno manifestase si el docente las utiliza o no como medio de apoyo en su materia. Los resultados evidencian que los docentes utilizan, de las actividades formuladas: “tareas y entrega de trabajos y ejercicios”, “bases de datos”, “consulta”, “cuestionario”, “foro”, “lección” y “tareas”. Y las menos utilizadas son “videoconferencia”, “taller”, “diario”, “chat” y “ejercicios de autoevaluación”.

Igualmente, tratamos de constatar el grado en que el alumno manifiesta haber utilizado las citadas actividades a través de Moodle como apoyo al proceso de aprendizaje presencial en las asignaturas abordadas. A este respecto, destaca el hecho de que los estudiantes sólo hayan utilizado bastante o mucho la “descarga de archivos”, “consulta”, “lección” y “tareas”; y

que a penas o muy poco hayan puesto en práctica actividades como “taller”, “chat”, “autoevaluaciones”, “diario”, “glosario”, “wiki” y “encuesta”.

8.3 Evaluación a través de la plataforma

En lo que se refiere a la evaluación, planteamos una serie de ítems donde el alumno debería manifestar el grado en el que el docente había promovido el desarrollo de actividades de evaluación desde la propia herramienta, tanto en su planteamiento, evaluación formativa (a través de autoevaluaciones) y/o sumativa (exámenes), establecimiento de criterios, desarrollo de las diferentes actividades y recursos evaluativos, así como la comunicación de resultados obtenidos por los alumnos.

8.4 Interacción a través de la plataforma

En cuanto a la interacción, las respuestas ponen de manifiesto que el uso de Studium contribuye a establecer una comunicación más fluida entre los alumnos y el profesor y entre los propios estudiantes, y fomenta el proceso de tutoría.

8.5 Aprendizaje

En líneas generales, se plantearon una serie de ítems acerca del uso de Studium y su contribución a la docencia presencial, sobre si se promueve o no un aprendizaje más fácil para el alumno de los contenidos abordados, si incrementa o no su implicación en el proceso de aprendizaje de forma activa, si contribuye a favorecer una mejor construcción del conocimiento, si fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), si motiva, si potencia el uso de feedback rápido y de calidad, etc. Las respuestas obtenidas evidencian que los alumnos están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el uso de Studium favorece todos los aspectos señalados anteriormente.

Cobra una especial importancia, el hecho de que los alumnos consideren que, a pesar de las limitaciones que supone el uso de Studium como complemento a la docencia presencial, como es el caso de la Universidad de Salamanca, un 30,6% considera estar totalmente de acuerdo con que será una herramienta insustituible de apoyo a la docencia en el futuro; y, un 23% de acuerdo con la misma afirmación. Tan sólo un 6,9% de los participantes en el estudio están en desacuerdo.

8.6 Aspectos positivos a mantener y/o promover en el uso del campus virtual

En uno de los ítems finales, se solicitó a los alumnos que indicasen aquellos aspectos que, según su punto de vista, deben mantenerse o en su defecto promoverse, en el uso del campus virtual como complemento a la docencia presencial. Mostramos algunas de las respuestas (comentarios de 5 alumnos escogido al azar de entre los 754) pero coinciden mayoritariamente en

que facilita el estudio de asignaturas, incorpora mayor organización, fomenta mecanismos de comunicación, etcétera:

Alumno 1. *“Todo lo que aparece en Studium es material que me facilita estudiar la asignatura”.*

Alumno 2. *“Complementa las explicaciones de los profesores”.*

Alumno 3. *“Más facilidad de organización, de comunicación, de planificación”.*

Alumno 4. *“Me permite descargar los documentos de clase, la lección, más organización para mandar trabajos y poder recibir la corrección, informarme de horario, tutorías, seminarios, etc.”.*

Alumno 5. *“Envío de tareas”.*

8.7 Aspectos a mejorar en el uso de Studium como complemento a la docencia presencial

Entre los aspectos a mejorar también se incorporan una serie de elementos a tener en cuenta. Igual que en el caso anterior, tan sólo señalaremos las respuestas de 5 alumnos seleccionados al azar, a modo de ejemplo. Señalan, problemas técnicos, falta de conexión a internet en algunos casos, poca claridad y orden en el contenido presentado a través de la plataforma, entre otros.

Alumno 1. *“Falta claridad, a veces difícil de comprender, poca organización, etc.”.*

Alumno 2. *“Hay profesores que no contestan, que no evalúan las actividades”.*

Alumno 3. *“Los alumnos como yo que no tengan ordenador propio tenemos que buscarnos la vida para ir a la biblioteca o a un ciber y no es nada cómodo tener que estar siempre pendiente de si se ha subido algo o no”.*

Alumno 4. *“Relación menos directa entre alumnos-profesor”.*

Alumno 5. *“No todo el mundo tiene por qué tener acceso a internet, y con el uso de la plataforma, obligan a tenerlo”.*

9. CONCLUSIONES

Los estudios revisados nos hacen entender cómo la plataforma Moodle es una herramienta complementaria a la formación presencial que permite el desarrollo de aprendizajes interactivos de los alumnos (Bruce y Curson, 2001). Además, la herramienta empieza a afianzarse en las instituciones de educación superior de todo el mundo (Celiz, 2010). Muchas son las ventajas y posibilidades que se han sugerido sobre Moodle pero cabe destacar tres recursos esenciales (Ross, 2008): i) Contenidos y actividades on-line; ii) Evaluación interactiva y transparente; y, iii) Interacción fluida profesor-alumnos.

No obstante, existen pocos datos que confirman que en el uso cotidiano de la misma favorezca una mejora en estas tres dimensiones. Nuestro estudio ofrece una valoración de 754 alumnos acerca de si, efectivamente, eso se cumple o no desde su experiencia académica.

De modo resumido, podemos asegurar que con respecto a los contenidos on-line parece que la mayoría de los encuestados cree que la información subida a la plataforma está actualizada, es adecuada al temario y cuenta con una organización lógica.

En cuanto a la evaluación, la plataforma sirve de base para definir claramente los criterios de calificación así como para la evaluación de trabajos, aunque su uso no esté muy extendido por el momento. Sin embargo, es menos frecuente que los exámenes se hagan desde Moodle o que se realicen actividades de autoevaluación; así como tampoco suelen incorporar elementos o respuestas que faciliten el feed-back y el feed-forward. En este sentido, se constata que los recursos que se emplean para la evaluación en la plataforma no son aprovechados en la medida que cabría esperar debido a que sigue existiendo cierta desconfianza por parte del profesorado en el uso de los mismos lo que se traduce en un desequilibrio entre los recursos de enseñanza (envío de documentos, foros de dudas, archivos, comentarios, etc.) y los recursos de evaluación propiamente dichos (encuestas de opción múltiple, de respuesta corta, verdadero o falso, ...). Una posible solución a este desequilibrio constatado en este estudio sería poner un mayor énfasis en la evaluación formativa a través de tareas integradas acompañadas de una retroalimentación para los estudiantes que rompiera con las barreras del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en lo que respecta al grado de interacción parece que la tutoría y la comunicación entre los alumnos se incrementan con el uso de la plataforma virtual. Los resultados muestran que trabajar mediante plataformas on-line como Moodle, favorece que los estudiantes mantengan una comunicación más fluida con el profesor y con el resto de los compañeros participantes; así como un mayor aprovechamiento de la acción tutorial con el profesor. Estos resultados difieren con los resultados obtenidos en otras investigaciones donde se pone de manifiesto que la comunicación on-line es menor e intermitente o que la única función de la plataforma Moodle es solamente facilitar un aprendizaje interactivo a los estudiantes (Jin, 2005; Bruce y Curson, 2001; Zenha-Rela y Carvalho, 2006). No obstante, aunque este estudio revela que esta herramienta facilita el aprendizaje, su uso está vinculado claramente a la presentación de la información y a la interacción entre los usuarios.

Finalmente, si tenemos en cuenta la distribución de los usuarios en los dos grupos establecidos, podemos observar que las puntuaciones más altas muestran que la plataforma Moodle mejora la gestión de los contenidos, la evaluación de curso y la interactividad en la educación. Sin embargo, en las materias relacionadas con las TIC, los usuarios tienden a utilizar Moodle como una plataforma dinámica, mientras que el resto de las materias emplean Moodle como un mero repositorio de documentos o como simple apoyo a la misma. Estos datos incitan a pensar que la materia y el contenido de la misma son elementos decisivos para obtener el mayor beneficio de todos los recursos didácticos que ofrece la plataforma Moodle y, en consecuencia, hacer un uso colaborativo de la misma por parte de todos los agentes participantes.

A la luz de los resultados obtenidos, no debemos olvidar que tanto los alumnos que han participado como los profesores que han estructurado e

impartido las distintas tareas se enmarcan en un contexto universitario de asistencia presencial a las clases. Por lo tanto, el uso de Moodle se ha considerado y se sigue considerando como complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula.

Teniendo en cuenta el apoyo que Moodle implica a las clases presenciales en el momento actual, no es de extrañar que cada vez sean mayores las iniciativas que pretendan optimizar el uso de la plataforma con la intención de que se aprovechen las ventajas que posee, y que no se están empleando en todo su potencial. De no ser así, se convertiría en un mero repositorio y no en el entorno interactivo que se supone que debe ser.

Sin duda alguna, las instituciones educativas han de formar y transformar la realidad sociocultural para poder acceder a nuevas formas de conocer y aprender si no quieren permanecer al margen de una educación que gira alrededor de los entornos virtuales. Estos entornos virtuales no siempre son bien recibidos y suscitan incertidumbre y rechazo hacia ellos por lo que se hace necesario, utilizar su potencial para fomentar el aprendizaje y la autonomía, pues no debemos olvidar que un acto tan complejo como es el de “aprender a aprender” implica no ofrecer a los alumnos toda la información para que su tarea consista en memorizar lo importante, sino que hay que fomentar en las aulas - y por qué no, en las aulas virtuales-, modos útiles de evaluar la información con que entran en contacto o elaboran, generar y construir nueva información y crear nuevas formas de pensar acerca del mundo en que viven y de actuar en él.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi
- Bruce, B. & Curson, N. (2001). *UEA Virtual Learning Environment*. Norwich: P.e. report editor
- Çelik, L. (2010). Evaluation of the views of pre-service teachers taught with Moodle during the course named ‘instructional technology and material design’ on the use of teaching materials. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1793–1797.
- Crespo, R. y García, J. (2010). “Redes sociales: la madeja tecnificada”. En Castañeda, L. (Coord.). *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*. Sevilla: MAD Eduforma
- Dougiamas, M. & Taylor, P.C. (2003). “Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System”. En Lassner & Mcnaught (Eds.). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003*. Chesapeake, VA: Editorial AACE.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2005) *El e-learning en el Siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, J. (2006). Moodle 1.5 Manual de Consulta. Propuesta Pedagógica. Valladolid: GNU Press.
- González Mariño, J.C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. Revista Complutense de Educación, Vol. 17, nº 1, 121-133.
- Iglesias Rodríguez, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca. TESI, 13 (1), 459-477.
- Jin, S.H. (2005). Analyzing student-student and student-instructor interaction through multiple communication tolos in web-based learning. International Journal of Instructional Media, 32(1), 59-67
- Medina, A. y Salvador, F. (Coords.) (2007). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

- O'Reilly, T. (2005, 30 de septiembre). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [entrada de blog] <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ros Martínez de Lahidalga, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica* (2). Extraído el 1 de abril de 2012, de <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/6876/1/moodle.pdf>
- Seoane, A.M.; García-Peñalvo, F.J. y Tejedor-Gil, C. (2012). Manual de tutoría online para la adaptación de la labor docente al EEES mediante el uso de Studium Versión 2.0. Extraído el 25 de julio de 2012, de http://grial.usal.es/grial/sites/default/files/Manual_tutoria_studium.pdf
- Tóth, Á., Pentelényi, P. & Tóth, P. (2006). Virtual Learning Aspects of Curriculum Development in Technical Teacher Training, in Proceedings of Intelligent Engineering Systems. London: Ed. IEEE.
- UNESCO (2011). Informe del Consejo de Administración del Instituto de la UNESCO para la utilización de las Tecnologías de la Información en la educación (ITIE) sobre las actividades del Instituto en 2010-2011. 36º Reunión Conferencia General. París: Ed. UNESCO septiembre de 2011
- Zenha-Rela, M. & Carvalho, R. (2006, October). *Work in Progress: Self Evaluation through Monitored Peer Review Using the Moodle Platform* (28-31). Frontiers in Education Conference, 36th Annual, San Diego, California

LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. UN RETO POR LA CREACIÓN VISUAL DESDE LA INVIDENCIA

Noemí Peña Sánchez
Universidad de Valladolid

RESUMEN

Cada vez con mayor frecuencia nos encontramos a estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. En estos casos, el educador debe asumir el reto de planificar y diseñar estrategias que den respuesta sobre qué y cómo enseñar con el fin de lograr su inclusión junto al resto de estudiantes.

En este artículo presentamos la experiencia de una estudiante ciega en el aula de educación artística. La imagen es nuestro lenguaje y pretendemos deshacer esa aparente contradicción entre imagen e invidencia para poder entender que es posible la creación artística y visual en las personas ciegas. La experiencia nos remite a ese universo de representaciones internas del invidente que le hace capaz de generar otras nuevas imágenes. Lo visual se convierte así en un lenguaje con el que establecer puentes de comunicación entre los que ven y los que no.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, EEES, creación artística, ceguera, imagen.

ABSTRACT

Now more than ever we are finding in our university classrooms, students with disabilities. There are situations in which teachers must assume the challenge of planning and designing strategies to give some answers on what and how to teach in an accessible way to all students.

In this article, we describe an experience of a blind student at the classroom of Art Education. Pictures are our language and we need to forget such an apparent contradiction between pictures and blindness in order to understand that the relationship between art creation and blind people is certainly possible.

Just this is shown in the experience we describe, in which we see how blind people get access to the world of mental representations and they are able to create new images. Pictures become a bridge of communication between those who can and others who cannot see.

KEY WORDS

Diversity, EHEA, Art creation , Blindness, image.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La diversidad en el aula

La sociedad nos hace comparar lo general con lo particular, de modo que aquellas personas que presentan una discapacidad están por decirlo así fuera de esos parámetros que se definen como normalidad. Hayhoe (2008) afirma que la discapacidad se encuentra inmersa dentro de un contexto social que es el que determina los comportamientos hacia ella. La discapacidad es descrita bajo dos enfoques. La *discapacidad subjetiva* depende de las circunstancias concretas del individuo y lo que éste considera que es capaz de hacer dentro de un contexto concreto. La *discapacidad objetiva* depende de lo que la sociedad determina que un individuo puede o no puede hacer.

El término discapacidad nos recuerda una carencia, la particularidad de un individuo que en un contexto determinado puede llegar a mermar también otras habilidades. Por esta razón, preferimos el concepto de diversidad ya que transforma ese sentido negativo de discapacidad en algo positivo. Esta aclaración en la terminología es también una apuesta, la de ir deshaciendo prejuicios que hemos asimilado y que tienen mucho que ver con el papel que a lo largo de la historia se ha atribuido a las personas con discapacidad.

Una deficiencia supone una barrera a la que el individuo debe hacer frente para superarla en su cotidianidad; y si a esto añadimos la barrera socio-cultural, los esfuerzos se multiplican. Según Rosa (1993) la clave está en que las capacidades funcionales no vienen condicionadas únicamente por el grado de deficiencia, sino que en la medida en que desarrollemos ciertas habilidades podemos remediar o disminuir tales carencias y evitar así una situación de desventaja social.

Este enfoque sobre la discapacidad pretende que no repercuta directamente sobre la disfunción concreta, sino que la prevención y estimulación sirvan para compensar ciertas capacidades. En este sentido, la educación tiene un papel clave, en el que los educadores aprendan de esta diversidad desarrollando estrategias que favorezcan su aprendizaje y al mismo tiempo conciencien al resto de los estudiantes desde su actuación docente. Trataríamos de convertir así la discapacidad en una oportunidad para descubrir otras capacidades que potenciar.

La diversidad de alumnado en las aulas universitarias está comenzando a ser una realidad que cobra cada día más presencia. Si nos referimos concretamente al marco donde hemos desarrollado nuestra experiencia en la Universidad de Valladolid, el número de estudiantes con discapacidad también está experimentando un aumento significativo en estos últimos años. Según los datos facilitados por el Servicio de Alumnos de la Universidad de Valladolid, los estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados el curso 2010/11 fueron 146 y el curso 2011/12 la cifra ascendió a 175, de los cuales 20 presentaban algún tipo de discapacidad visual.

1.1.1. Conceptos y clasificación de la discapacidad visual

Debemos considerar que la ceguera es una de las formas en que la

discapacidad visual puede presentarse, pero no la única. De hecho, el porcentaje mayor de población mantiene un resto visual útil y tan sólo un pequeño porcentaje corresponde a la ceguera. En este sentido, los datos del registro de afiliados elaborados por la ONCE en 2013, pueden ser esclarecedores ya que de las 71.460 personas con discapacidad visual en el territorio nacional, tan solo el 18,94% presentan ceguera frente al 81,06% que tienen una deficiencia visual.

A partir de esta información, comprobamos que la ONCE distingue entre dos categorías principalmente: la deficiencia visual y la ceguera. La ceguera corresponde con una ausencia total o casi total de visión o de percepción de luz, mientras que la deficiencia visual permite utilizar un resto visual funcional para desenvolverse en la vida cotidiana.

La mayor parte de los datos referidos a la discapacidad visual toman como referencia la agudeza visual, uno de los parámetros que junto con el campo visual miden la visión. Según B. Lowenfeld (1981) la agudeza visual no siempre resulta un indicador fiable para determinar su eficiencia visual, tal y como lo demuestran los estudios realizados. En ellos se constata que niños con menor agudeza visual hacen mejor uso de su visión que otros con mayor agudeza visual. "Otros factores como la inteligencia, el entorno y las inclinaciones hereditarias hacia ciertos tipos de imaginación y aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico o háptico) influyen en la capacidad perceptiva del individuo" (p.68).

Dado que nuestra experiencia se sitúa en la ceguera total, consideramos que una clasificación debe referirse a la memoria visual como parte intrínseca dentro del proceso de percepción visual en la medida en que afecta no sólo a la forma en que vemos, también al modo como entendemos y construimos nuestro pensamiento visual. Nos interesa una clasificación que considere la edad en la que se produjo la pérdida de visión y el tipo de desarrollo, como hace B. Lowenfeld (1981). En esta categorización se señala la importancia de los primeros cinco años de vida definitorios para la construcción de la memoria visual, marcando así una línea divisoria que diferencia entre la ceguera adquirida antes y después de esta edad.

Ceguera total [Total Blindness]		Ceguera parcial [Partial Blindness]	
Congénita o adquirida antes de los 5 años	Adquirida después de los 5 años	Congénita	Adquirida después de los 5 años
Sin memoria visual	Con memoria visual		

Tabla 1. Clasificación de los tipos de discapacidad visual a partir de las características descritas por B. Lowenfeld (1981).

1.1.2. Estrategias didácticas para estudiantes con discapacidad visual

La presencia de estudiantes con discapacidad visual en el aula supone que el educador debe adaptar sus métodos docentes para cubrir las necesidades específicas de todos los estudiantes. En estos casos, se echa en

falta una formación básica para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y saber adecuar los contenidos y los métodos educativos a nuestra actuación docente.

Un primer paso será conocer las características específicas de la discapacidad visual para saber cuál es el tipo de la visión afectada y si presenta alguna otra deficiencia asociada. En relación a la discapacidad visual hemos diferenciado dos tipos. Por un lado, una deficiencia visual, también llamada ceguera parcial que puede repercutir en la agudeza visual, el campo de visión, el color o a la sensibilidad luminosa. Por otro lado, si se trata de ceguera total debemos conocer si se trata de una ceguera congénita o adquirida y la edad en la que produjo la pérdida de visión.

De acuerdo con Hoolbrook y Koenig (2003) el éxito académico de estudiantes con discapacidad visual depende en gran medida del acceso a la formación y a los materiales didácticos. No podemos determinar un único método que sea válido para todos los estudiantes con discapacidad visual debido a que cada uno tiene sus habilidades y demanda necesidades concretas. Es necesario conocerlas bien para poderlas adaptar de forma apropiada en cada caso. De modo que un contacto entre educador y estudiante es clave para ir planificando las adaptaciones necesarias y lograr un acceso igualitario a la información. Es importante que la adaptación se centre en las habilidades del estudiante, tratando, siempre que sea posible, que todos utilicen los mismos recursos de aprendizaje, sabiendo ajustarlos convenientemente a sus necesidades en cada caso.

Una de las aportaciones de interés realizada por Stratton (1990) señala la importancia de proporcionar la ayuda y adaptaciones que sean realmente necesarias para cubrir las necesidades del estudiante y aprovechar al máximo sus habilidades. Debemos considerar que “una adaptación excesiva separa al estudiante de su entorno mientras que una carencia le inhibe del aprendizaje” (p.5).

En líneas generales distinguimos entre aquellas estrategias referidas a los métodos docentes y otras que tengan en cuenta las modificaciones pertinentes de los materiales didácticos.

A continuación se ofrecen algunas orientaciones generales para adecuar los métodos docentes:

- Conocer el tipo de discapacidad visual del estudiante para saber el grado de percepción visual; en el caso de ceguera debemos buscar otra vía para canalizar la información.
- Adecuar las condiciones de iluminación del aula a las necesidades del estudiante y que éste se sitúe próximo al profesor. Es recomendable que el estudiante se familiarice de antemano con los espacios y aulas específicas de trabajo.
- Mantener un contacto frontal con el estudiante con discapacidad visual para que las explicaciones orales del profesor puedan ser escuchadas correctamente.
- Ser conscientes de que la información visual y gestual que utilizamos como docentes no sea relevante para entender las explicaciones, sobre

todo cuando el canal auditivo sea la única vía de acceso a la información.

- Incorporar la descripción de toda aquella información visual relevante como las fases de una acción concreta, incluidas las imágenes clave o gráficos.
- Proporcionar *inputs* multisensoriales para que una información sea entendida a través de diferentes canales sensoriales.

Para poder adaptar los materiales educativos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual, es conveniente combinar los de tipo táctil, auditivo y visual, tratando de equilibrar su proporción y evitando que recaiga todo el peso de la información en un solo canal sensorial. Anotamos algunas estrategias que pueden ser de utilidad para preparar los materiales:

- Utilizar aquellos dispositivos que faciliten la toma de apuntes y el registro de contenidos como es el “braille speaker” y los programas informáticos adaptados. Las grabadoras de voz son útiles para que el estudiante pueda revisar las sesiones, siempre y cuando sea posible la grabación. Del mismo modo, aquellos que presentan deficiencias visuales pueden utilizar otros recursos para acceder a la información visual.
- Adaptar los materiales más significativos a braille tanto para las sesiones del aula como para estudiar los contenidos. Actualmente los materiales pueden ser accesibles a través de audiolibros y archivos informáticos con recursos que facilitan su lectura tanto para personas con deficiencia visual como con ceguera.
- Proporcionar materiales táctiles elaborados específicamente y complementarlo con una exploración real del objeto, siempre que sea posible, para generar una representación basada en una percepción multisensorial.

1.1.3. Orientaciones para la educación artística de estudiantes con discapacidad visual

La educación artística, más que en otras materias, encuentra la constante de lo visual; sin embargo, también ofrece la exploración sensorial como vía alternativa para la conexión con el entorno y para fomentar una práctica artística accesible. El obstáculo de lo visual debe transformarse en posibilidad de acceder a la información a través de otras vías.

A continuación proponemos algunas recomendaciones para trabajar en el aula de educación artística:

- Fomentar la estimulación sensorial a través de experiencias. En la medida en que desarrollemos una percepción multisensorial así enriqueceremos las representaciones internas de lo visual.
- Aportar diferentes lecturas sobre lo que una imagen describe y significa para así facilitar que el estudiante con discapacidad visual construya mentalmente su propia representación.
- Organizar los materiales y recursos en el área de trabajo para que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma.

- Utilizar materiales plásticos que impliquen un contacto sensorial y posibiliten el reconocimiento de las formas creadas. Así también, el dibujo como hábito creativo y visual, a través de sencillos recursos, posibilita la representación en un plano bidimensional que nos acerca al mundo de las imágenes. Dibujar a partir de experiencias en las que el cuerpo y la sensorialidad estén implicados.
- Ofrecer al estudiante la posibilidad de comentar la creación artística, de modo que ésta pueda servir de nexo visual con el educador y con otros estudiantes.
- Situar ante las mismas condiciones perceptivas a todos los estudiantes para que sean capaces de hacer frente a nuevos retos y concienciarles sobre las habilidades y necesidades de individuos con discapacidad visual.

1.2. Creación artística desde la ceguera

Al hablar de educación artística y personas con discapacidad visual solemos encontrarnos con dos posiciones contrapuestas. Por un lado, la de aquellos individuos que no sienten un interés especial por el arte; por otro lado, la de los que sienten una fascinación por la creación artística y desarrollan su propia obra. Además, si nos referimos a personas invidentes, no debemos olvidar que esta afinidad con la creación artística es notoriamente menor al considerarla ajena a su forma de percibir.

Kennedy (2003, 2013) ha realizado numerosos estudios sobre el dibujo de personas ciegas en los que encontramos diversos casos en los que sienten ese atractivo por el dibujo y crean sus propias estrategias para dar soluciones visuales a una representación gráfica. El artista Amargan (2010), ciego de nacimiento, es un ejemplo de inquietud artística que cultivó desde la infancia. Ese deseo de lo visual le ha llevado a representar gráficamente su entorno, su gente, manteniendo vivo con el paso de los años su interés por el dibujo. Precisamente una de las cualidades que Kennedy (2003) destaca es el hecho de que las personas ciegas comiencen a dibujar desde su infancia, al igual que lo hacen los niños con visión normal. Además es importante que el entorno familiar no ponga obstáculos hacia este tipo de manifestaciones artísticas y espontáneas que los niños ciegos pueden presentar. La motivación por el dibujo en la infancia es algo inherente al individuo, y en el caso de las personas ciegas esa automotivación también debe alentarse en vez de desmotivarla.

Contamos con otros ejemplos de artistas ciegos que han encontrado en el arte una vía de expresión para comprender el mundo invisible a través de la experimentación artística. Bavcar es una de las referencias clave sobre fotografía y ceguera al crear un discurso visual basado en su experiencia desde la ceguera. La manera en que concibe la fotografía nos aporta otras formas de construir imágenes que van más allá de lo visual.

Otro ejemplo, lo podemos encontrar en el colectivo americano Seeing With Photography (SWPC), formado por personas adultas con diversos tipos de discapacidad visual y que llevan más de veinte años fotografiando. Sus imágenes son fruto de la colaboración y participación de sus miembros sin pretensiones de convertirse en artistas, más bien con el objetivo de experimentar y disfrutar de las posibilidades que la fotografía les brinda como medio visual.



Figura 1. Steven Erra, miembro de SWPC (2009). *Mobility Frieze*. [Fotografía en color].

En estos ejemplos encontramos artistas como Amargan y Bavcar, quienes espontáneamente han desarrollado una obra convencidos de sus capacidades artísticas, aportando una significación a su creación desde esa otra percepción invidente. Así también, encontramos a SWPC, como si se tratase de un colectivo didáctico en el que sus miembros crean sus obras desarrollando así sus habilidades artísticas; inquietud que en un inicio probablemente no sentían, pero que su participación colaborativa les ha impulsado y motivado hasta implicarles en la creación artística.

Hemos tomado como referencia artistas que han trabajado la fotografía y el dibujo porque suponen un referente para la experiencia didáctica que presentamos. Además, estos lenguajes artísticos ofrecen vías posibles para la representación bidimensional de lo visual que nos interesa trabajar con la estudiante ciega.

1.3. El scrapbook como material educativo

El *scrapbook* se remonta al siglo XVIII cuando aún no existía la fotografía y podríamos decir que antecede a los álbumes fotográficos. El *scrapbook* consistía en una especie de álbum hecho a mano en el que se guardaban materiales diversos que servían para narrar una historia, siempre con un marcado carácter autobiográfico. Encontramos algunos ejemplos que se asemejan más a curiosas colecciones caseras, como es la colección de manchas y sus remedios químicos de Shultz *Home Study Books* del año 1926. La recopilación de estos pequeños álbumes autobiográficos realizados con recortes y otros materiales eran una forma de recordar momentos pasados, álbumes que aparecieron antes que la fotografía. Helfand (2008) describe el

cambio que supuso la llegada de la cámara, con la que “parecía que uno podía captar recuerdos con un sorprendente y personal punto de vista” (p.113). Con las fotografías llegaron los álbumes de fotos que se han considerado siempre como tesoros familiares en las que fotos y escrituras sellaban la historia de una vida.

Actualmente el *scrapbooking* se ha convertido, según Helfland (2005), en una práctica que vive ajena al encanto de esas creaciones originales. Sin embargo, queremos aquí referirnos a aquellas que siguen guardando una relación con lo artístico, lo narrativo y lo emocional.

Las aplicaciones educativas del *scrapbook* tienen sus antecedentes en el siglo XX, cuando los educadores eran conscientes de su atractivo para inspirar a los estudiantes el deseo de crear sus propios materiales. En cada uno de ellos se llevan a cabo acciones como coleccionar, clasificar y componer una imagen sobre un soporte bidimensional para darle finalmente una forma visual. Este juego de elementos sobre el soporte ofrece muchas posibilidades para la representación visual, los cuales interesan especialmente cuando nos referimos a las personas ciegas. Al igual que el álbum de fotos, el *scrapbook* se presenta no sólo como objeto de creación, sino que sirve también para su disfrute y apreciación una vez terminado. De este modo, nos interesa la idea de apreciar un objeto y disfrutar de lo que uno mismo ha creado.

Sobre un soporte bidimensional vamos trabajando otra serie de materiales que aún siendo planos pueden manipularse para configurar su forma y situarlos dentro del soporte. Más allá de la clasificación y orden de los elementos subyace una intención representativa. Este aspecto, merece la pena subrayarlo al referirnos a personas ciegas, ya que entender que la combinación de formas planas comunican una idea requiere un ejercicio en el que se pone en funcionamiento mecanismos perceptivos, cognitivos y creativos en el individuo.

En nuestra propuesta didáctica, propondremos la elaboración de este material como objeto educativo y artístico, dando importancia tanto a su apariencia externa como a todo lo que incluyamos en su interior. De modo que continente y contenido vayan adoptándose hasta lograr una forma única durante el proceso artístico. Según Eisner (2003) el contenido y el continente no deben estar separados ya que son aspectos que hablan sobre lo mismo, sobre ese objeto artístico que construimos.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

2.1. Contextualización y objetivos.

Durante el curso académico 2011/12 hemos tenido a una estudiante con ceguera matriculada en las asignaturas de *Practicum I* y *Creación artística, cultura visual y musical* del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Concretamente, vamos a referirnos a la asignatura del área de expresión plástica, la cual se imparte conjuntamente con expresión musical, siendo responsable cada área de los contenidos específicos.

La estudiante se quedó ciega en los primeros años de vida y aunque tiene vagos recuerdos visuales, su memoria apenas guarda referencias visuales. Presenta ciertas habilidades para el canto y siente un especial interés por la música y por los niños. De hecho, estas inclinaciones la han motivado para orientar sus estudios de educación primaria hacia la mención de educación musical.

Durante el desarrollo del curso hemos contado con la colaboración de su tutora de la ONCE de Valladolid, quien amablemente nos ha asesorado y facilitado recursos específicos que pudiésemos necesitar durante el desarrollo de la asignatura. La estudiante cuenta también con esta tutora, quien se encarga de proporcionarle toda la atención necesaria durante su formación escolar y académica.

Establecimos un primer contacto con la estudiante con el fin de conocer el tipo de ceguera, sus intereses, necesidades y determinar los recursos necesarios para el desarrollo de las prácticas. Se han realizado grabaciones de voz de las sesiones para que tanto la estudiante como nosotros tuviéramos oportunidad de revisar los contenidos y procesos trabajados en el aula.

El planteamiento de esta asignatura propone un enfoque globalizador, de modo que todos los estudiantes trabajaran los mismos contenidos, contemplando al mismo tiempo la diversidad. El trabajo ha consistido en diseñar un material que aglutinara tanto los contenidos teóricos como los prácticos, con la posibilidad de ser desarrollados tanto por la estudiante ciega como por el resto de los estudiantes.

Los objetivos generales del área de expresión plástica han consistido en:

- Profundizar en los fundamentos de la cultura y creación visual como referencia para conceptualizar las actividades prácticas.
- Desarrollar la capacidad de comprender el arte y la cultura visual y establecer pautas para la lectura y análisis de imágenes.
- Expresarse a través de diferentes lenguajes artísticos y ser capaces de comunicar un mensaje visualmente.
- Potenciar las habilidades expresivas y críticas de los estudiantes a través de las prácticas artísticas.

2.2. El diseño de un *scrapbook*. Del continente al contenido.

A partir de los diferentes tipos de creaciones, consideramos que la creación de un *scrapbook* puede dar una forma visual a ese espacio de trabajo donde incluir todas las creaciones desarrolladas durante la asignatura. La elección de este tipo de material pretende fomentar la creación artística tanto dentro como fuera del aula. Nuestro enfoque es la de un diario visual que recoja una síntesis personal de los contenidos teóricos estudiados y que además refleje todos los procesos, ideas e interrogantes que vayan surgiendo en su desarrollo.

Nuestro reto ha consistido en desarrollar las habilidades artísticas de cada uno de los estudiantes trabajando las imágenes como un medio de

expresión, potenciando así la percepción para aprender a mirar imágenes y saber analizarlas.

La asignatura comienza con la elaboración del formato de un *scrapbook* como continente del trabajo en el que vamos a ir incluyendo diversos materiales esquemas, reflexiones, creaciones artísticas que reflejen todo ese proceso creativo. Una de las razones de comenzar la asignatura con la elaboración de ese formato visual, el *scrapbook*, es motivar a los estudiantes en la creación de un objeto artístico realizado por cada uno y que les acompañará en su aprendizaje artístico durante el curso. Otra de las razones es la de desbloquear actitudes hacia lo artístico que todavía prevalecen en los estudiantes universitarios, en nuestro caso en estudios de educación. En el inicio son muchos los estudiantes que desconfían de sus habilidades creativas. En este sentido, las materias artísticas tienen que recordar otros modos de hacer y pensar que también enseñan contenidos. Al plantear el diseño de un material basado en la experimentación y el azar sin pretensiones representativas, les posibilita sumergirse en una práctica artística que fomenta su creatividad.

En el caso de la estudiante invidente, nos permite iniciar nuestros contenidos artísticos desde una experiencia accesible a través de la construcción de un objeto que no sólo se crea por el contacto visual, sino también a través de la experiencia táctil. Este material se convierte en el soporte donde ir incluyendo todas las prácticas artísticas, tratando progresivamente de ir sintetizando ideas y jugando con esa relación entre imagen y palabra.

En realidad, esta experiencia supone una oportunidad de descubrir el potencial y las capacidades expresivas e imaginativas de cada estudiante. Los resultados obtenidos muestran el amplio abanico de interpretaciones que ofrecen estas prácticas y que muestran rasgos representativos de cada uno.

Tal y como afirma Eisner (2003): en las artes y sobre todo en la vida, la forma que adopta un objeto es algo más que su contenido. De hecho, suele ocurrir que el contenido está condicionado por su propia forma. Las artes nos ofrecen uno de los primeros ejemplos de cómo debe fusionarse el contenido y su forma y las repercusiones que causa en nuestras experiencias (p.67).

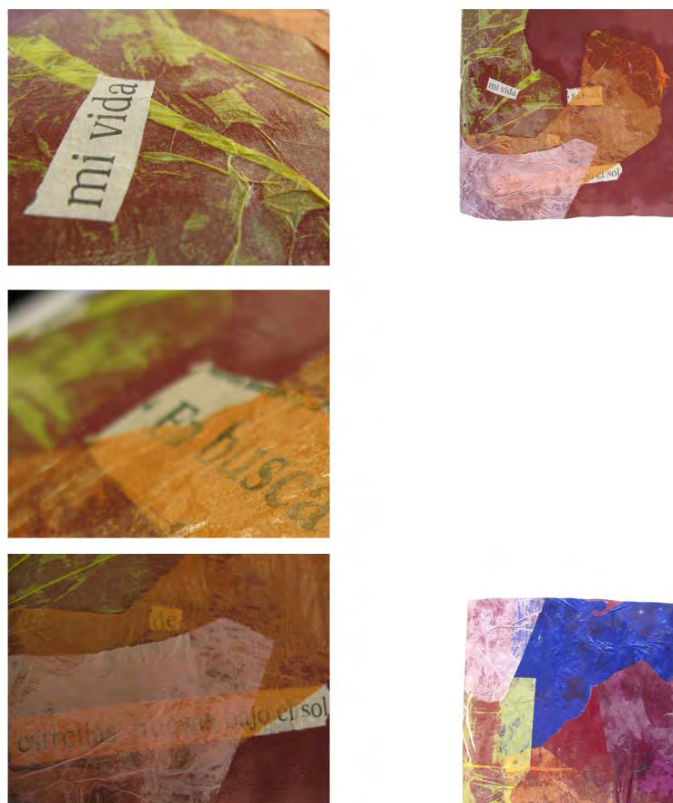


Figura 2. Fragmentos de la portada y contraportada del *scrapbook*. C.A.

2.3. La exploración de los espacios de trabajo

Uno de los aspectos que nos parecía relevante trabajar para que la estudiante pudiese desenvolverse de forma autónoma, era desarrollar acciones para conocer aquellos espacios en los que se desarrollaban las sesiones. Las experiencias didácticas realizadas por Gratacós (2006) nos han servido de referencia para planificar acciones exploratorias en el espacio. “Sólo se puede tener idea de la organización espacial de un conjunto, si se toca, organiza, clasifica, y es el propio individuo quien actúa sobre él” (p.79).

Comenzamos con el aula de trabajo como primer espacio próximo al que después fuimos sumando otros, como el entorno de la universidad y el de la ciudad. Era necesario que fuese la estudiante quien recorriese el espacio del aula no sólo para moverse libre e independientemente, sino para enriquecer la construcción de sus representaciones mentales sobre los espacios. Esto implicaba trabajar las imágenes como representaciones internas e indagar sobre cómo las construía mentalmente.

Al inicio, realizó una descripción bastante acertada del espacio conociendo la ubicación de las puertas de acceso. Esto evidenciaba la agudeza de su sentido del oído en la localización de elementos y la habilidad para orientarse espacialmente con las voces y otros sonidos. Posteriormente realizó un recorrido por el perímetro del aula tocando las paredes y objetos que aparecían, como si se tratase de una línea que iba dibujando el contorno del espacio. Finalmente, realizó un dibujo del aula para comprobar en qué medida

había interiorizado ese espacio transitado. Tuvimos que repetir el recorrido en varias ocasiones y realizar otros dibujos hasta llegar a una forma representativa que se adecuase con el espacio explorado.

Los dibujos del aula correspondían con una vista en planta del aula con ciertas desproporciones de las formas. Sus dibujos nos hacían pensar que representaba a partir de una esquema mental al que no incorporaba la experiencia reciente de ese recorrido. En realidad, dibujaba más de memoria que de la experiencia perceptiva.

Sus grafismos podían identificarse con los rasgos que V. Lowenfeld & Lambert (1986) define como etapa esquemática en la que se aplican este tipo de soluciones gráficas para la representación de las formas en el espacio. Nos pareció curioso como en el primer dibujo, la distribución de los elementos interiores correspondía con ideas preconcebidas ya que en realidad no fue explorado por la estudiante. En el segundo recorrido se exploró también el interior del aula para incorporarlo finalmente en el dibujo.

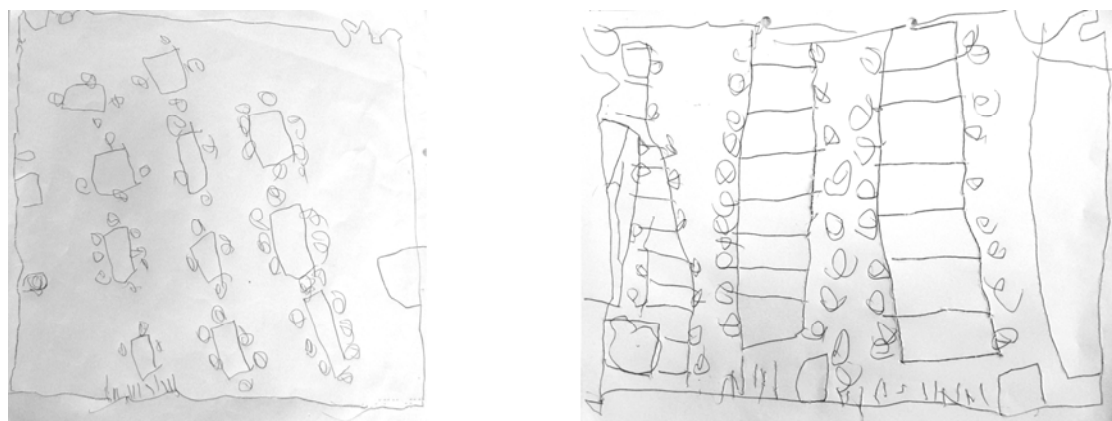


Figura 3. Dibujos de la representación del aula taller de expresión plástica. C.A.

Paralelamente a los contenidos de la asignatura se fueron incorporando otras prácticas en el espacio, desde recorrer los rincones y pasillos de la facultad, explorar el entorno próximo y el exterior del edificio hasta memorizar los recorridos diarios a la facultad. A continuación recogemos ejemplos de algunas de las acciones realizadas:

- Recorridos de espacios cotidianos prestando atención a todo lo percibido multisensorialmente.
- Impresión de huellas de elementos del entorno para reconocerlas posteriormente a través del tacto.
- Fotografías de aquellas texturas impresionadas para relacionar lo visual con lo táctil.
- Grabación de sonidos de rutas cotidianas e identificarlas con espacios y lugares transitados.
- Representación plástica de un recorrido y elaboración de símbolos sobre los elementos visuales y sonoros encontrados.

2.4. Fotografías del álbum que inspiran la creación visual

Una parte de los bloques de contenido de la asignatura requería centrarnos en la imagen para recordar no sólo qué son y cómo las podemos utilizar en el aula de educación primaria, sino también para aprender a mirar e inventar nuestras propias imágenes.

La mayor parte de los estudiantes trabajaron con diferentes imágenes, entre ellas algunas tomadas de su álbum de fotografías. También trabajamos con obras de artistas con las que aprendimos a extraer diferentes lecturas que partían de lo denotativo hacia lo connotativo, hasta finalizar creando obras propias.

En el caso de la estudiante ciega trabajamos con imágenes de su álbum familiar, aunque en su caso, bastó sólo un par de imágenes para desvelarnos un gran repertorio de ideas con las que crear nuevas imágenes.

Para poder hablar de fotografía como representación visual plana queríamos comenzar por aquellas imágenes que partieran de un contexto cercano y familiar. En este sentido, las imágenes del álbum, nos ofrecían cierta ventaja ya que partíamos de experiencias visuales conocidas por la estudiante con la idea de que además fuesen representativas para trabajar. A partir de estas fotografías se realizaron diferentes lecturas para comprenderlas mejor y aportarlas significados antes de dar el paso de la creación.

Según Ewald (2001) al leer imágenes no sólo aprendemos a mirar más conscientemente lo que nos rodea, sino que comprendemos cómo se combinan sus elementos para comunicar ideas y evocar sensaciones. Aprender a mirar imágenes potencia la observación, al tiempo que nos permite reflexionar sobre cómo los elementos que integran una fotografía son capaces de comunicar primero visual y después emocionalmente.

A continuación describimos brevemente las tres lecturas realizadas en torno a cada una de las fotografías:

- La primera de ellas, ha consistido en elaborar una descripción intuitiva sobre la imagen en la que la estudiante pudiese aportar todos los detalles representativos y significativos.
- En la segunda, hemos realizado una descripción de los elementos visuales. Esta lectura abría una cuestión clave, la representación del espacio tridimensional sobre un soporte bidimensional. Se realizaron descripciones que permitiesen entender los diferentes planos contenidos en una imagen.
- La última lectura buscaba otros significados e interpretaciones en la fotografía. Esto nos abrió la oportunidad para que la estudiante hablara de otras emociones y recuerdos que evocaban su experiencia en ese lugar. El espacio y tiempo son elementos clave de la fotografía y nos servían para descubrir otras lecturas sobre lo visual. El tiempo contenedor de ese instante que capta una fotografía y a la vez como tiempo detenido que describe la experiencia que rodea a un instante concreto.

Podemos decir que esta última lectura resultó ser muy enriquecedora y con la que le propusimos elaborar una nueva imagen que simbolizase aquello que ella había descrito. Estas interpretaciones creativas a partir de la fotografía,

suponían relacionar aspectos ya trabajados en las lecturas utilizando un vocabulario visual conocido para generar sus propias imágenes.



Figura 4. Trabajos realizados a partir de la descripción e interpretación de una fotografía. C.A.

3. METODOLOGÍA

La experiencia planteada se ha desarrollado durante el segundo cuatrimestre del curso 2011/12. A continuación, describimos las siguientes tres fases en las que lo hemos estructurado:

Una fase inicial en la que establecimos una primera toma de contacto con la estudiante para conocernos y saber las características de su discapacidad visual, el tipo de materiales que ha utilizado previamente en su formación artística, así como otros recursos que generalmente la estudiante utiliza en las clases. Así también, mantuvimos una primera reunión con su tutora de la ONCE y con profesorado especialista para darnos algunas orientaciones y ofrecernos recursos específicos para trabajar la asignatura.

La segunda fase comprende todo el desarrollo de la asignatura. Las primeras prácticas fueron significativas para incorporar ciertas actividades que al inicio obviamos y redefinir otras adecuándolas a sus necesidades. Así también realizamos una visita a las instalaciones de la ONCE de Valladolid, y que en colaboración con su tutora, preparamos ciertos materiales específicos para algunas prácticas de la asignatura.

Una tercera fase ha consistido en la valoración del trabajo realizado en el que llevamos a cabo la evaluación de la asignatura. Posteriormente realizamos también una nueva revisión más detallada de las sesiones y análisis de los materiales elaborados durante la asignatura. Todo ello con el fin de establecer conclusiones sobre nuestra actuación docente.

De acuerdo con el planteamiento de la experiencia, destacamos los siguientes criterios metodológicos:

- Elaborar un material creado por la estudiante que recoja tanto los contenidos teóricos y prácticos trabajados a lo largo de la asignatura.
- Utilizar diversos lenguajes que posibiliten la comprensión de lo visual. Las imágenes y las palabras participan constantemente en el diálogo con las imágenes.
- Establecer pautas para la lectura de imágenes que secuencien los contenidos visuales en toda su complejidad. Comenzar por una descripción intuitiva para conocer los elementos percibidos y poder después profundizar en otros aspectos visuales que no hayan sido descritos.
- Explorar el espacio para ampliar el conocimiento del entorno y enriquecer las representaciones internas. Es importante secuenciar acciones que partan de espacios interiores y próximos y se dirijan hacia otros espacios abiertos tratando de fomentar la sensorialidad y acomodar los movimientos del cuerpo al recorrer otros espacios.
- Ejercitar el dibujo como una forma de representación gráfica de una realidad tridimensional para favorecer la comprensión de las formas en el entorno y potenciar la imaginación.

Durante el desarrollo de la asignatura hemos utilizado diferentes recursos que hemos ido elaborando para cada práctica, junto a los que la ONCE nos ha facilitado, tales como: materiales texturados y adhesivos, láminas de *flexi-paper* para crear nuestros propios materiales en el horno *Tactile Image*. Además de los materiales propuestos para las prácticas artísticas, la estudiante ha utilizado el *braille speaker* para la toma de apuntes, una regleta braille mini con punzón plano, una plancha de goma para dibujar y una grabadora de voz para registrar las sesiones realizadas.

En relación con la evaluación, hemos llevado a cabo una observación detallada de cada una de las acciones y de sus procesos, así como de la implicación, actitud y participación en las actividades. Especialmente hemos valorado los contenidos recogidos finalmente en su *scrapbook*.

En relación a nuestra actuación docente hemos tenido en cuenta la secuencia de contenidos teóricos y prácticos trabajados y la efectividad de las adaptaciones realizadas para lograr el acceso a lo visual desde la creación plástica.

4. RESULTADOS ESPERADOS Y RESULTADOS

En general podemos decir que se han cumplido los contenidos tanto teóricos como prácticos que planteábamos en nuestra guía docente. La gran mayoría de los estudiantes con visión normal han superado con éxito la asignatura. En relación a la estudiante ciega, gran parte de los contenidos se han desarrollado, aunque hemos tenido que replantear tanto objetivos, métodos para el trabajo con las imágenes. Sin duda su aprendizaje nos ha permitido aprender a mirar desde otra visualidad y prestar atención a ciertos conceptos que pasan desapercibidos para los que vemos.

Cabe mencionar que este trabajo nos ha resultado gratificante al observar cómo la estudiante ciega ha ido evolucionando e interesándose por el uso de las imágenes. Algunos de los factores que sin duda han influido en el desarrollo de la experiencia han sido: la formación artística previa, la actitud y la atención individualizada. Los tiempos han discurrido mucho más lentos de lo esperado y ha sido necesario llevar a cabo tutorías individualizadas, lo que ha favorecido especialmente para tener un contacto más personalizado con ella.

Las experiencias artísticas de las personas ciegas suelen basarse en lo háptico y lo auditivo como “sentidos fuertes”. En el caso de nuestra estudiante destaca especialmente su interés por la música y no tanto por la expresión plástica y visual, aspectos en los que se han hecho evidentes ciertas carencias, consecuencia sin duda de la escasez de prácticas artísticas durante su formación escolar. Por este motivo, ha sido necesario explicar algunos conceptos que dábamos por sobreentendidos y que para una persona ciega necesitan ser explicados convenientemente.

Otra de las cuestiones que inicialmente nos preocupaba era encontrarnos con una actitud desinteresada hacia las actividades artísticas y saber cómo afrontar un diálogo sobre lo visual desde la ceguera. Sin embargo, las imágenes han aparecido como una presencia espontánea a través de las fotografías de su álbum. Éstas han servido de punto de partida para hablar de lo visual, describir, dibujar y construir nuevas imágenes. Afortunadamente su actitud ha ido cambiando a medida que avanzaban las sesiones, en las que ha pasado de una actitud escéptica a llegar a interesarse e implicarse en las prácticas artísticas.

Para la mayor parte de los estudiantes las imágenes dialogan, interpretan y sirven para crear otras imágenes que, además de dialogar, documentan y sirven para generar nuevas historias. Para la estudiante ciega, las imágenes tiene una apariencia más conceptual y su lectura suele estar condicionada por lo que otros describen.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de trabajar la imagen con una estudiante ciega ha supuesto para nosotros la necesidad de replantearnos otra visualidad y cuestionarnos cómo debemos trabajar la educación artística en personas con discapacidad visual. Esta experiencia nos lleva a considerar que la diversidad en el aula universitaria supone un trabajo constante de colaboración entre estudiantes, profesorado y tutores. Describimos algunas cuestiones que reflexionan sobre la diversidad en el aula universitaria a partir de esta experiencia educativa.

En primer lugar, la atención a la diversidad reclama una atención individualizada del estudiante con discapacidad pero, que al mismo tiempo, forme parte del grupo general del aula. Este ajuste requiere de la búsqueda de un equilibrio para que los estudiantes con discapacidad visual se sientan uno más del grupo y que además, sean atendidas adecuadamente sus necesidades educativas. Convertir la discapacidad en una oportunidad para descubrir otras capacidades puede ser una apuesta para que todo el alumnado encuentre oportunidades para aprender de la diversidad del aula.

En segundo lugar, atender a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad visual no sólo consiste en elaborar materiales y recursos que compensen ciertas carencias, sino en comprender cuáles son realmente las necesidades y proporcionar la adaptación necesaria. Tal y como nos propone Stratton (1990) debemos adaptar los materiales tratando de utilizar sus habilidades y desvincularles lo menos posible de ese contexto natural de aprendizaje. En este sentido, es importante promover un acercamiento y contacto que genere un clima de confianza entre el estudiante y el profesorado para esa planificación y adecuación conjunta. Atender a la comunicación tanto dentro como fuera del aula también es un factor a tener en cuenta. Para Rogow, las personas con visión normal suelen apoyarse en referencias visuales al comunicarse. Cuando nos encontramos con personas ciegas resulta complicado prescindir de estas referencias y es entonces cuando surgen ciertas dificultades en una comunicación (citado por Seidman, 2003, pp. 54-55).

En tercer lugar y en relación a la enseñanza artística de personas con discapacidad visual, reclamamos una formación artística desde edades tempranas que les permita comprender lo visual para favorecer la construcción de sus representaciones mentales. La creación visual supone una vía nada desdeñable para explorar el entorno sensorialmente. En este sentido, la percepción multisensorial no sólo se presenta como la vía accesible para conocer el entorno sino que también es una forma accesible de percibir lo visual. Es necesario alentar la capacidad representativa y expresiva desde edades tempranas y potenciarla aún más, en el caso de personas ciegas sin memoria visual. Estimular las habilidades artísticas y creativas supone un paso más hacia la integración social y cultural.

Por último, ser conscientes de que la planificación de las asignaturas en los planes de estudio del marco europeo de educación superior exige que se impartan con un carácter más intensivo que extensivo. En este sentido, la formación artística de personas con discapacidad visual requiere de una formación más prolongada en el tiempo para lograr la asimilación y reflexión de los contenidos por parte del estudiante. Del mismo modo, el profesorado

necesita mayor tiempo para lograr adecuar progresivamente y con mayor efectividad los métodos docentes y aportarles los materiales necesarios. Si a esto añadimos un contexto diverso en el aula, el tiempo se convierte en un factor clave para la planificación del profesor y para la formación específica del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amargan, E. (2010). Esref Armagan. The Artist with no eyes. Recuperado de <http://www.armagan.com/bio.asp>
- Eisner, E. (2003). The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. Salzhauer, E., & Sobol, N. (Eds.) *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Nueva York: AEB and AFB Press.
- Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture. Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.
- Gratacós, R. (2006). *Otras miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca*. Barcelona: Octaedro.
- Hayhoe, S. (2008). *Arts, Culture and Blindness: Studies of blind students in the visual arts*. Youngstown, Nueva York: Teneo Press.
- Helfand, J. (2008). *Scrapbook. An American History*. Londres: Yale University Press.
- Helfand, J. (17 de Marzo, 2005). Scrapbooking: The New Paste-Up. [blog post]. Recuperado de <http://observatory.designobserver.com/entryprint.html?entry=3147>
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Holbrook, M. C., & Koenig A.J. (Eds.) (2003). *Foundations of Education. Volume II. Instructional Strategies for Teaching Children and Youth with Visual Impairments*. Nueva York: AFB Press.
- Kennedy, J. M. (2013). Tactile drawings, ethics and a sanctuary: Metaphoric devices invented by a blind woman. *Perception*, 42, 658-688.
- Kennedy, J. M. (2003). What Motivates a Person Who is Blind to Draw? Salzhauer, E., & Sobol, N. (Eds.) *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Nueva York: AEB and AFB Press.
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1986). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, B. (1981). *Bertold Lowenfeld: On blindness and blind people. Selected papers*. Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Mayer, B. (1999). Evgen Bavcar: El deseo de imagen. *Luna Córnea*, 17, 34-95.
- Peña, N (2012). Construyendo la memoria visual a través de la fotografía. I Barbosa H., & Quental J. (Eds.). *Art Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Conference proceedings* (p.108). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ONCE (2013). Datos estadísticos anuales afiliados ONCE. Afiliados junio 2013. Recuperado de <http://www.once.es/new/afiliacion/datos-estadisticos>
- Rosa, A., & Ocahita, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Seidman, K. (2003). *Art Beyond Sight. A resource guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Salzhauer E., & Sobol N. (Eds.) *Understanding Visual*

Impairments (pp.50-58). Nueva York: AEB and AFB Press.

Seeing with Photography Collective. (2002). *Shooting blind. photographs by the visually impaired*. Nueva York: Aperture.

Stratton, J. (1990). The principle of least restrictive materials. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 3-5.

USOS ACADÉMICOS Y SOCIALES DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE PRIMER AÑO

Eliana E. Gallardo Echenique
Luis Marqués Molías
Universidad Rovira i Virgili
Mark Bullen
Commonwealth of Learning (Canadá)

RESUMEN

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

PALABRAS CLAVE

Estudiante digital, era digital, TIC, medios de comunicación, educación superior

ABSTRACT

This paper aims to provide some important insights into how first-year university students use digital technology for academic and social purposes. We conclude that most students feel comfortable with digital technologies and they see social networks as more about connecting and interacting with friends than for academic communication. Results show that students generally prefer personal email, face-to-face interaction, social networks and mobile phones to communicate and connect with others. Regarding study habits, students prefer to learn by themselves, work independently and to study at home. This contradicts one of the net generation claims which says students today favor collaborative approaches.

KEYWORDS

Digital learner, digital era, ICT, mass media, higher education

1. MARCO TEÓRICO

En los últimos años, se ha producido una revolución en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), dando origen a la era digital, es decir, de una época en la que la informática y la telemática están produciendo transformaciones en todos los campos del saber a ritmo vertiginoso (Gallardo, 2012). El crecimiento en el uso de las TIC, especialmente Internet, está teniendo un impacto significativo en la sociedad y en muchos aspectos de la vida cotidiana (Acilar, 2011; Jelfs & Richardson, 2012). Actualmente, la Web 2.0 ha dado lugar a muchas herramientas basadas en Internet que se han centrado en el intercambio de conocimientos (Wikipedia), noticias (Digg.com, truemors.com), marcadores (Del.icio.us, Spurl, Diigo), películas (YouTube) tutoriales (YouTeach, Howcast) código fuente (sourceforge), experiencias (blogs y foros), etc. (Ras & Rech, 2009). Internet es un medio que permite diversas formas de comunicación, desde comunicación masiva vía World Wide Web; grupos de discusión a través de chats; comunicación entre una persona a otra a través de correo electrónico, mensajes de texto, videoconferencia, entre otros. Para Hilbert (2010, 2011b), las TIC se pueden dividir en tres grandes grupos: tecnologías que transmiten y comunican información, las que almacenan información, y las que calculan información. Según el objetivo de esta comunicación, nos centraremos en las tecnologías que transmiten y comunican información.

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

Nuevas y emergentes tecnologías —en particular, los medios de comunicación social— ofrecen la posibilidad de transformar las aulas en entornos de aprendizaje más atractivos, colaborativos y productivos que pueden personalizar según las necesidades específicas, los intereses y las preferencias de aprendizaje del estudiante. Según Battro y Fischer (2012, p.

49) “la educación está siendo transformada por el nuevo entorno digital, dando lugar a nuevas posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía”. En la educación superior, las instituciones emplean la tecnología para mejorar el aprendizaje, las actividades de enseñanza y evaluación; por ejemplo, a través del uso de sistemas de gestión de aprendizaje (aprendizaje virtual) y aplicaciones basadas en la Web para proporcionar el plan de estudios y brindar apoyo a los estudiantes (Hawkins & Rudy, 2008; Jelfs & Richardson, 2012).

Los estudiantes universitarios suelen ser los pioneros en la adopción de nuevas tecnologías de comunicación; y, más recientemente, la popularización de las redes sociales en línea ha cambiado este panorama aún más (Quan-Haase, 2007; Lewis, Kaufman & Christakis, 2008). De todas las redes sociales, la más popular es Facebook; y es indudable que esta, al igual que muchas otras nuevas tecnologías, tiene un potencial considerable para la enseñanza y el aprendizaje, fundamentado en sus únicas funciones integradas que ofrecen potencialidades pedagógicas, sociales y tecnológicas (Wang, Woo, Quek, Yang & Liu, 2012). Por otro lado, los dispositivos móviles (como asistentes digitales personales y teléfonos inteligentes) pueden ser utilizados como herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje; por ejemplo, pueden apoyar nuevas formas de aprendizaje en un contexto móvil que anteriormente era difícil de lograr (Clough, Jones, McAndrew & Scanlon, 2008). Es evidente que el uso de la tecnología está cambiando rápidamente, al igual que la naturaleza de los dispositivos tecnológicos disponibles para los jóvenes y el potencial de estos dispositivos para apoyar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela (Clark, Logan, Luckin, Mee & Oliver, 2009). Servicios de información como Google Search, Google Scholar, los dispositivos habilitados con GPS, los libros electrónicos, las publicaciones periódicas en línea o los recursos educativos de acceso libre, están mejorando el acceso y la comunicación para los estudiantes (Siemens & Mateos, 2010; Van Harmelen & Randall, 2011).

2. OBJETIVO

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

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

3. MÉTODOS Y METODOLOGÍA

Esta investigación utiliza una metodología interpretativa. El paradigma interpretativo destaca la interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión "*verstehen*" de parte del investigador para tratar de descubrir el significado de sus acciones (Krause, 1995; González, 2003; Kerry, 2007).

El contexto de esta investigación se da en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (URV), un sistema multi-campus ubicados en las ciudades de Tarragona, Tortosa y El Vendrell. Según los objetivos de la investigación, se utilizaron muestras "homogéneas" y "conveniencia"; en donde los escenarios, grupos y/o individuos son seleccionados en base a características similares o específicas (homogéneo) (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2006) y están disponibles y dispuestos a participar en el estudio (conveniencia) (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2006; Creswell, 2008).

Se aplicó un cuestionario en línea (año académico 2011-2012), articulado en cuatro secciones "Información Demográfica", "¿A quién pides ayuda sobre tus asignaturas?", "¿Cómo y dónde te comunicas con tus compañeros/as y profesores/as?" y "Tus hábitos de estudio con compañeros/as y profesores/as", con un total de 21 ítems con respuesta de escala tipo Likert, administrado a 457 estudiantes del primer año de Pedagogía, Educación Social, Educación Inicial y Educación Primaria. El cuestionario fue traducido y adaptado de "Survey of Student Communication & Study Habits", desarrollado por Bullen, Morgan, Belfer y Qayyum (2008), cuyo diseño y validación puede ser consultado en Qayyum (2010). El propósito de este cuestionario fue obtener información cuantitativa para situar el problema en un contexto empírico, permitiendo el logro de los objetivos preestablecidos y responder así a las interrogantes planteadas para la investigación desarrollada.

Para verificar la confiabilidad de este instrumento se aplicó el test de Coeficiente Alfa de Cronbach. Según este test, si los valores oscilan por debajo de 0,5 muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; entre 0,5 y 0,6 se considera como un nivel pobre; entre 0,6 y 0,7 se estaría ante un nivel débil; entre 0,7 y 0,8 hace referencia a un nivel aceptable; entre 0,8 y 0,9 se califica como de un nivel bueno, y si toma un valor superior a 0,9 es excelente. En la Tabla 1, se muestra los resultados de las sub-escalas donde la primera alcanza un Alfa de 0,845, la segunda de 0,880 y la tercera de 0,891, por lo tanto, son confiables, en el sentido de que sus ítems varían de modo homogéneo.

Tabla 1. Confiabilidad

Escala	Nº de ítems	Coeficiente Alfa
¿A quién pides ayuda sobre tus asignaturas?	17	0,845
¿Cómo y dónde te comunicas con tus compañeros/as y profesores/as?	26	0,880

Tus hábitos de estudio y comunicación con compañeros/as y profesores/as	31	0,891
Todos los ítems	78	0,924

Este instrumento fue distribuido a través del sistema de gestión de cursos de la institución y por correo electrónico (febrero a abril de 2012). Se les informó a todos los participantes la naturaleza del cuestionario y de su participación voluntaria y confidencial. El tiempo medio para responder el cuestionario fue de aproximadamente veinte minutos. En cuanto al tratamiento de los datos, se ha utilizado el programa de cálculo estadístico SPSS 18.0.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos son presentados tanto desde una perspectiva descriptiva como eminentemente interpretativa. En total, 204 estudiantes respondieron este cuestionario. Sus edades oscilan entre 18 a 54, donde el 86,8% eran mujeres y el 13,2% eran varones. Para conocer el tiempo en que los estudiantes permanecen estudiando, se realizó la pregunta en tres apartados: horas de clases por semana (media = 16,07) horas de permanencia en el campus cada semana (media = 22,43) y las horas de trabajo en un puesto de trabajo a la semana (media = 7,57). El promedio de horas de clase por semana fue de 16,07 horas, siendo el 59,3% de los estudiantes quienes asisten entre 16 a 20 horas a la semana. El promedio de horas que los estudiantes están en el campus cada semana (incluido el tiempo de clase y no clase) fue 22,43 horas.

Se les pidió a los estudiantes que indicaran en una escala del uno al cuatro, que van desde Nunca (1) hasta Siempre (4), sus puntos de vista sobre qué es lo que hacen cuando tienen una duda sobre el contenido de una asignatura (Tabla 2). El 46,1% de los estudiantes pocas veces habla con sus profesores cuando tienen alguna duda sobre el contenido de una asignatura. Para Li, Finley, Pitts y Guo, (2011), la comunicación actual entre el profesorado y sus estudiantes es poco frecuente, y se limita en gran medida a las situaciones formales y estructuradas, tales como clases en el aula. Además, se evidencia que el 64,2% siempre prefieren comunicarse en persona con sus compañeros de clase. La capacidad de ver a otro cara a cara es importante porque conlleva señales no verbales tales como expresiones faciales y gestos del cuerpo (Van der Meijden & Veenman, 2003; Winger, 2005). El 56,9% nunca hablan con un tutor, coordinador, y el 30,4% nunca están en contacto con otros estudiantes fuera de la asignatura. El 77,5% nunca se dirigen a un centro de apoyo (Centro de Recursos para el aprendizaje y la investigación - CRAI), en donde se integran todos los servicios que dan soporte al aprendizaje, docencia e investigación. Algunos investigadores (Fister, 2002; Gross & Latham, 2007) opinan que la falta de voluntad de los estudiantes para pedir ayuda está vinculada al concepto de “ansiedad en la biblioteca” y cómo este malestar perjudica a su capacidad en el desempeño de tareas de búsqueda de información. El 60,7% de los estudiantes prefieren absolver sus dudas a través

de Internet, y el 75% de los estudiantes intentan resolverlas por su cuenta. El 52,5% nunca se pone en contacto con un compañero/a de trabajo.

Tabla 2. Dudas sobre el contenido de una asignatura

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

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

En relación a la pregunta qué hacen los estudiantes cuando tienen una duda de carácter administrativo sobre una asignatura o programa (Tabla 3), algunos estudiantes prefieren nunca contactarse con su profesor (33,8%), tutor o coordinador (35,3%), y otros estudiantes fuera de la asignatura (34,3%). Sin embargo, el 39,2% siempre prefieren hablar con el personal administrativo que con el responsable académico de grado (44,6 %). Una posible razón de esto podría ser que la función del personal de secretaría es ayudar a los estudiantes a llevar a cabo todos los trámites administrativos necesarios (por ejemplo, matrículas, expedientes académicos, certificados, etc.). El 83,8% de los estudiantes prefieren absolver sus dudas administrativas con sus compañeros. Según Qayyum (2010), muchos estudiantes se sienten cómodos discutiendo estos temas con sus compañeros, ya que estaban compartiendo una experiencia y un objetivo común a lo largo del programa académico a través de tareas comunes, plazos y requisitos administrativos. El 62,3 % de los estudiantes prefieren resolver sus dudas administrativas navegando en la página web de la URV y el 50% intentan solucionarlo por su propia cuenta.

Tabla 3. Dudas de carácter administrativo

Variables	N (%)	P (%)	A (%)	S (%)	VP (%)
a. Hablo con mi profesor/a	33,8	33,8	25,5	5,4	1,5
b. Hablo con mis compañeros	0,5	13,2	42,6	41,2	2,5
c. Hablo con tutor/a, coordinador/a	35,3	32,4	21,6	8,3	2,5
d. Hablo con otros estudiantes	34,3	35,8	21,6	5,9	2,5

e. Hablo con responsable académico	44,6	28,9	15,7	8,3	2,5
f. Hablo con el personal de Secretaría	12,3	19,6	26,5	39,2	2,5
g. Busco en la página web de la URV	7,4	28,4	40,7	21,6	2,0
h. Intento solucionarlo yo mismo/a	13,7	33,8	31,4	18,6	2,5

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

Se les pidió a los estudiantes que indicaran con qué frecuencia utilizan cada tecnología (correo electrónico, mensajería instantánea, mensajes de texto, redes sociales, videoconferencia y teléfono móvil) para comunicarse con sus compañeros y profesores sobre los cursos u asignaturas (Tabla 4). Según los resultados, 83,3% de los estudiantes prefieren correo electrónico para comunicarse con sus profesores. Todos los estudiantes poseen una cuenta institucional de correo electrónico, pero sólo el 52,9% de los encuestados siempre utilizan este e-mail para comunicarse con sus profesores. Según Bullen, Belfer, Morgan y Qayyum (2009), los estudiantes utilizan correo electrónico con los profesores en situaciones que exigen una mayor formalidad, o cuando es conveniente mantener cierta distancia. Para comunicarse con sus compañeros de clase, el correo electrónico es el preferido seguido por mensajería instantánea (por ejemplo MSN, Yahoo Messenger y otras aplicaciones), y mensajes de texto a través de sus teléfonos móviles.

En cuanto al uso de la mensajería instantánea (por ejemplo MSN, Yahoo Messenger y otras aplicaciones), el 34,3% de los estudiantes reportan haberlo usado para comunicarse con sus compañeros. Según Neo & Skoric (2009), la mensajería instantánea se utiliza principalmente para comunicarse y mantener relaciones con otras personas conocidas de modo previo fuera de línea, como amigos, conocidos y compañeros. El 91,7% de los alumnos prefieren no utilizarlo para comunicarse con los profesores. Esto se debe a que los estudiantes consideran que hablar en persona con los profesores es una de las principales fuentes de información académica que hacerlo a través de una herramienta o programa de comunicación en línea. El 87,7% de los estudiantes nunca se comunican con sus profesores a través del teléfono dado que prefieren la comunicación cara a cara. Estos resultados indican que, aunque gran parte de la comunicación con sus profesores es asincrónica, la comunicación en tiempo real juega un papel importante. Además, el 65,7% de los estudiantes prefieren hablar en persona con sus compañeros. Para Qayyum (2010), a menudo hablar en persona es un canal más rápido y más eficaz de comunicación con los profesores si se trata sobre las asignaturas que usando las TIC. Además, la comunicación en persona es más rápida que la comunicación mediada por un ordenador donde la velocidad contribuye de manera significativa para abordar o solucionar mejor los problemas (Winger, 2005; Kira, Nichols & Apperley, 2009).

Los resultados indican que el 70,6% de los estudiantes siempre usan Facebook/MySpace para comunicarse con sus compañeros; el 86,8% nunca lo usan para comunicarse con sus profesores. Estudios realizados en Singapur (Wang et al., 2012) han demostrado que Facebook permite a los estudiantes comunicarse e interactuar fácilmente con sus compañeros y el profesor, dado

que parece ser una buena herramienta para apoyar la comunicación e interacción social. Sin embargo, parece que el salto a un uso didáctico de estos proveedores de interacción no se ha producido aún de modo claro en el aprendizaje formal. En este sentido, por ejemplo, estudios realizados con estudiantes universitarios en Tortosa (Cataluña) (González & Ruiz, 2013) demostraron que los alumnos aún no tienen una percepción clara de que las redes sociales puedan ser productivas para el aprendizaje, aspecto al que deben sumarse reticencias en cuanto a su posible uso educativo, ya que consideran que debe o debería haber una separación entre los ámbitos personal y académico.

Tabla 4. Frecuencia de uso de los recursos de comunicación de los estudiantes

Variables	Compañeros				Profesores			
	N (%)	P (%)	A (%)	S (%)	N (%)	P (%)	A (%)	S (%)
a. Correo electrónico de la URV	25,0	34,3	20,6	10,8	1,0	12,7	30,4	52,9
b. Correo electrónico personal	1,5	13,2	27,9	48,0	66,2	15,7	9,8	4,9
c. Mensajería instantánea	14,7	15,7	25,5	34,3	91,7	2,9	1,5	1,5
d. Mensaje de textos vía móvil	7,8	21,1	31,9	29,9	92,2	2,0	1,5	2,0
e. Facebook / MySpace	2,9	4,4	11,8	70,6	86,8	6,9	0,5	2,5
f. Sistemas de videoconferencia	70,1	13,7	5,9	1,0	93,6	3,9	0	0
g. Hablo por teléfono	7,8	27,5	30,9	24,5	87,7	5,9	2,0	1,5
h. Hablo en persona	0	3,4	20,1	65,7	5,4	12,7	33,8	45,1
i. Moodle URV (foro)	29,4	37,7	16,7	6,4	18,1	32,4	32,4	14,2
j. Moodle URV (wiki)	47,1	27,0	11,3	4,9	48,5	21,6	19,6	6,4

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

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

En relación al entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA; en este caso, Moodle), centramos la atención en las herramientas de comunicación e interacción como el foro de discusión y la wiki. Según Cheng, Paré, Collimore y Joordens (2011), los foros de discusión prolongan las interacciones alumno-

profesor permitiendo diálogos académicos e interacciones sociales que se producen fuera del aprendizaje tradicional en el aula, sin embargo, los resultados demuestran que son pocos los estudiantes quienes lo utilizan para comunicarse con sus compañeros (23,1%) y profesores (46,6%). Una posible explicación de su poca participación en foros de discusión puede ser atribuida a factores como la participación del profesor y la posibilidad de recibir calificaciones de acuerdo a su nivel de contribuciones (Cheng et al., 2011). La mayoría de los estudiantes nunca utilizan la wiki para comunicarse con sus compañeros (47,1%) ni con sus profesores (48,5%). Sería conveniente que los profesores aprovechen el potencial de las wikis para fomentar un aprendizaje centrado en el estudiante, para que compartan sus ideas, recursos útiles y descubrimientos que ellos generan (Wheeler, Yeomans & Wheeler, 2008).

Respecto a los hábitos de estudio, más del 67% de los estudiantes prefieren realizar las tareas universitarias por su cuenta y el 47,5% prefieren aprender por sí mismos. El 74,5% prefieren claras instrucciones antes de intentar algo nuevo. Más de la mitad (57,4%) están acostumbrados a realizar diversas tareas al mismo tiempo. La mayoría de los estudiantes prefiere estudiar o trabajar para una asignatura "los fines de semana", seguido de "en las noches" y "en las tardes". Cuando se le preguntó acerca de sus intereses personales, el 94,2% se sienten cómodos usando ordenadores, Internet y otras TIC, el 65,2% les gusta conocer gente nueva, y al 76% le gusta mantenerse en contacto con la gente que ya conoce. Los datos revelan que el 87,7% siente que está siempre conectado con sus amigos a causa de las tecnologías, como por ejemplo los móviles y el Internet. Además, el 54,9% tienen metas muy claras en la vida, el 69,6% disfrutan de la lectura, y el 58,3% se involucra en proyectos y actividades que tienen un impacto en la sociedad.

5. CONCLUSIONES

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

Los resultados también indican que los estudiantes utilizan públicamente aplicaciones TIC mucho más que las aplicaciones que ofrece la universidad para comunicarse con sus compañeros siendo en gran parte asíncrona (correo electrónico y redes sociales). La comunicación con los profesores a través de otros métodos de comunicación como mensajes de texto, mensajería instantánea, Facebook/MySpacees mucho menor que con sus compañeros. La gran mayoría prefiere comunicarse con sus profesores a través del servicio de correo electrónico institucional y los foros de discusión. Esto puede sugerir que

prefieren diferenciar el uso académico de la tecnología del social de la misma; sin embargo, esto también podría estar relacionado con la política institucional y los requerimientos por parte de los profesores.

En cuanto a los hábitos de estudio, los estudiantes prefieren aprender por sí mismos, trabajar independientemente y estudiar en casa. Esto contradice uno de los argumentos sobre la Generación Net que dice que los estudiantes de hoy están a favor del enfoque del trabajo colaborativo. Teniendo en cuenta que el uso de la tecnología para dar soporte al aprendizaje en la educación superior es cada vez más relevante, los resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes en este estudio se sienten cómodos usando ordenadores, Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación para una variedad de propósitos. Los hallazgos de este estudio son consistentes con los hallazgos en el Reino Unido (Benfield, Ramanau & Sharpe, 2009), Canadá (Bullen et al., 2008, 2009; Qayyum, 2010) y España (Bullen, Morgan, Romero, Sangrà&Guitert, 2011).

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

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acilar, A. (2011). Exploring the aspects of digital divide in a developing country. *The Journal of Issues in Informing Science & Information Technology*, 8(1), 231-244.
- Battro, A. M. & Fischer, K. W. (2012). Mind, brain, and education in the digital era. *Mind, Brain, and Education*, 6(1): 49–50. doi: 10.1111/j.1751-228X.2011.01137.x
- Bicen, H. & Cavus, N. (2011). Social network sites usage habits of undergraduate students: case study of Facebook, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 943 – 947. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.174
- Brown, C. & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the “digital native”: beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K., & Qayyum, A. (2008, October). The Digital Learner at BCIT and Implications for an E-Strategy. Paper presented to the EDEN Research Workshop, Paris.
- Bullen, M., Belfer, K., Morgan, T. & Qayyum, A. (2009). The net generation in higher education: rhetoric and reality. *International Journal of Excellence in E-Learning*, 2(1), 1–13.
- Bullen, M., Morgan, T., Romero, M., Sangrà, A. & Guitert, M. (2011). Social Use and Educational Practice: Developing an Understanding of the Digital Learner and ICT use. Paper presented at *III European Conference on Information Technology in Education and Society: A Critical Insight*. Barcelona, Spain.
- Cheng, C. K., Paré, D. E., Collimore, L.-M., & Joordens, S. (2011). Assessing the effectiveness of a voluntary online discussion forum on improving students course performance, *Computers and Education*, 56(1), 253–261. doi:10.1016/j.compedu.2010.07.024
- Clough, G., Jones, A. C., McAndrew, P., & Scanlon, E. (2008). Informal learning with PDAs and smartphones. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(5), 359-371. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00268.x
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research, *Evaluation and Research in Education*, 19(2), 83-101.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Fister, B. (2002). Fear of Reference. *Chronicle of Higher Education*, B20.
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 7-21.
- González, A. (2003). Los Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.

- González, J., & Ruiz, A. (2013). #ActitudesMaestros: Las actitudes de los futuros maestros hacia el uso educativo de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 287-312. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gross, M., & Latham, D. (2007). Attaining information literacy: An investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. *Library & Information Science Research*, 29(3), 332-353. doi:10.1016/j.lisr.2007.04.012
- Hawkins, B. L., & Rudy, J. A. (2008). *EDUCAUSE core data service 2007 summary report*. Boulder, CO: EDUCAUSE. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB8005.pdf>
- Hedestig, U. & Kaptelinin, V. (2002). Re-contextualization of teaching and learning in videoconference-based environments: an empirical study. *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community*. 179-188.
- Hilbert, M. (2011a). Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damned lies, and statistics. *Women's Studies International Forum*, 34(6), 479-489.
- Hilbert, M. (2011b) The end justifies the definition: The manifold outlooks on the digital divide and their practical usefulness for policy-making, *Telecommunications Policy*, 35(8), 715-736.
- Howe, N. & Strauss, W. (1991). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Original.
- Jelfs, A., & Richardson, J. (2012). The use of digital technologies across the adult life span in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 1-14. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01308.x
- Jones, C. & Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 317-320. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00379.x
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. & Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers and Education*, 54(3), 722-732. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.022
- Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187-198. doi: 10.1016/j.chb.2011.08.026
- Kerry, K. J. (2007). *Qualitative methods for family studies human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kira, A., Nichols, D.M., & Apperley, M. (2009). Human communication in customer-agent-computer interaction: Face-to-face versus over telephone, *Computers in Human Behavior*, 25(1), 8-20. doi:10.1016/j.chb.2008.05.013
- Kolikant, Y. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior*, 26, 1384-1391. doi:10.1016/j.chb.2010.04.012

- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Lewis, K., Kaufman, J., & Christakis, N. (2008). The Taste for Privacy: An Analysis of College Student Privacy Settings in an Online Social Network. *Journal of Computer-mediated Communication*, 14(1), 79-100. doi:10.1111/j.1083-6101.2008.01432.x
- Li, L. Finley, J., Pitts, J., & Guo, R. (2011). Which is a better choice for student-faculty interaction: synchronous or asynchronous communication? *Journal of Technology Research*, 2, 1-12.
- Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 87-104.
- Miah, M., & Omar, A. (2012). Technology Advancement in developing countries during Digital Age. *International Journal of Science and Applied Information Technology*, 1(1), 30-38.
- Neo, R. L., & Skoric, M. M. (2009). Problematic Instant Messaging use. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 627–657. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01456.x
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. doi:10.1108/10748120110424816
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Quan-Haase, A. (2007). University students' local and distant social ties: Using and integrating modes of communication on campus. *Information, Communication & Society*, 10(5), 671–693. doi: 10.1080/13691180701658020
- Qayyum, A. (2010). Exploring students' course-related communication behaviour outside of postsecondary classrooms (Doctoral dissertation, Concordia University, Canada). Retrieved from Thesis Database (LE 3 C66E38P 2010 Q29).
- Rapetti, E. & Cantoni, L. (2010). "Digital natives" and learning with the ICTs. The "GenY @ work" research in Ticino, Switzerland", *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 6(1), 39-49.
- Ras, E., & Rech, J. (2009). Using Wikis to support the Net Generation in improving knowledge acquisition in capstone projects, *Journal of Systems and Software*, 82(4), 553-562. doi:10.1016/j.jss.2008.12.039
- Siemens, G., & Mateos, K. (2010). Systemic Changes in Higher Education. *in education*, 16(1). Retrieved February 28, 2013 from <http://ineducation.ca/article/systemic-changes-higher-education>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill.

- Van der Meijden, H. & Veenman, S. (2003). Face-to-face versus computer-mediated communication in a primary school setting, *Computers in Human Behavior*, 21(5), 831-859. doi:10.1016/j.chb.2003.10.005
- Van Harmelen, M., & Randall, D. (2011). *libUX: Improving User Experience in Libraries within the Higher Education Sector*. Retrieved from <http://hedtek.com/wp-content/uploads/2012/09/libUX-in-HE-Libraries.pdf>
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x
- Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). The Good, the Bad and the Wiki: Evaluating Student-Generated Content for Collaborative Learning, *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 987-995. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00799.x
- Winger, A. R. (2005). Face-to-face communication: Is it really necessary in a digitizing world?, *Business Horizons*, 48(3), 247-253. doi:10.1016/j.bushor.2004.11.004

SALIR DE LA ZONA DE CONFORT. DILEMAS Y DESAFÍOS EN EL EEES

Anna Forés Miravalles
Joan-Anton Sánchez i Valero
Juana María Sancho Gil
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo trata sobre las resistencias del estudiantado y el profesorado ante los desafíos que supone trabajar con metodologías coherentes con el EEES, centrándonos en el tránsito entre la zona de confort y la zona de aprendizaje. Para dar cuenta ello se analizan y relatan los desafíos, dilemas y avances respecto a este reto, en el marco del trabajo realizado en el grupo de innovación docente Indaga-t, destacando como se ha ido configurando un nuevo rol de docente y estudiante.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje autónomo, resistencia al cambio, tensiones, zona de confort, zona de aprendizaje.

ABSTRACT

This paper deals with students and teachers' resistance to the challenges brought about the new teaching and learning methodologies to be implemented in the European Higher Education Space. Our analysis focuses in learning and control zones. We recount and analyze the challenges, dilemmas and progress on this objective, in the context of work carried out by the teaching innovation group Indaga-t, highlighting how the new roles of teachers and students are being setting up.

KEY WORDS

Autonomous learning, resistance to change, stress, comfort zone, learning zone.

Even those who approve of an innovation are likely to find some aspect of their cultural or social identity challenged, and some professional or psychological comfort zone intruded upon (Ellsworth, 2000, p. 166).

1. INTRODUCCIÓN: LA ZONA DE CONFORT Y EL GRUPO INDAGA-T

Entendemos la expresión *zona de confort* como un espacio personal o un posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos y estrategias que habitualmente utilizamos y con las que nos sentimos “cómodos”. El comportamiento que se deriva de esta posición se instala en nuestra manera de proceder y muchas veces ni nos planteamos cambiarlo o mejorarlo, simplemente porque nos sentimos *seguros* en esta manera de hacer. Esta seguridad o confortabilidad es a menudo vivida tanto por el alumnado como por el profesorado. Cuando esto sucede el aprendizaje se dificulta ya que no parece que estemos dispuestos a enfrentarnos con las inseguridades y las incertidumbres que nos plantea el hacer frente a lo desconocido. Una situación que nos lleva a practicar la repetición y fomenta una noción de enseñanza bancaria (Freire, 1970).

Salir de la zona de confort parece una condición *sine qua non* para aprender, para ir más allá de la información y para dar sentido a lo que estudiamos y al mundo que nos rodea. Este artículo da cuenta de cómo un grupo de docentes intenta promover este proceso con ellos mismos y con el alumnado. Para ello analizamos diferentes experiencias, así como los desafíos y dilemas vividos en el marco del grupo Indaga-t¹ y el proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo²

En el grupo Indaga-t, desde su creación en el 2006, venimos desarrollando un enfoque de la docencia y la investigación en torno a la innovación docente en la universidad, con el fin de contribuir a formar estudiantes de grado y postgrado con autonomía intelectual, creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de su vida personal y profesional. Es decir, intentamos promover la autoría, la autoridad y la responsabilidad de los estudiantes en su forma de aprender, recordando que etimológicamente autoridad viene del término latino *auctor*, que significa lo que hace crecer, lo que ayuda a crecer.

En ese proceso de fomentar la autoría creemos en enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes y creamos un entorno de aprendizaje permita y fomente esta modalidad de enseñanza. Basamos nuestra acción en un enfoque socioconstruccionista (Gergen y Gergen, 2011) y en la creación de

¹ Grupo de Innovación Docente para favorecer la indagación, consolidado por la Universidad de Barcelona (2010GIDC-UB/12): <http://www.ub.edu/indagat/>

² El proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo está financiado por el Programa de Mejora e Innovación docente de la Universidad de Barcelona (2012PID-UB/040).

una red de colaboración entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, con el fin de promover el análisis, la comprensión crítica y la mejora de los procesos de aprendizaje en la enseñanza superior (Sánchez, Forés y Sancho, 2011).

El proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo, está vinculado a los grados de Bellas Artes, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Diseño (Facultad de Bellas Artes); Pedagogía y Educación Social (Facultad de Pedagogía); Maestro de educación infantil y Maestro de educación primaria (Facultad de Formación del Profesorado). En este proyecto no entendemos el aprendizaje como la capacidad del alumnado para hacer sólo lo que les pedimos los docentes, sino como la capacidad para dirigir su propio proceso de aprendizaje, para ser capaces de pensar críticamente por ellos mismos, de responsabilizarse de los propios posicionamientos y tener en cuenta otros puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual.

En coherencia con el mencionado proyecto, las asignaturas vinculadas se han planificado para que el estudiantado se plante preguntas y encuentre sus respuestas mediante experiencias de aprendizaje estimulantes y dotadas de sentido; razonamientos críticos; confrontación de puntos de vista... De ahí la importancia de posibilitar que el alumnado se sienta autorizado a tomar la iniciativa, a tener, expresar y argumentar su opinión, a plantear y debatir cuestiones y a desarrollar la confianza en su capacidad para imaginar y crear, para ir más allá de la información dada, en el terreno intelectual, emocional y moral.

2. SALIR DE LA ZONA DE CONFORT: TENSIONES

Podemos definir la zona de confort como ese espacio que controlamos, en el cual nos sentimos cómodos, protegidos, donde todos los procesos son controlados y controlables. Es el espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma manera. Para los estudiantes representa ese contexto que les da tranquilidad porque conlleva un tipo de comportamiento que, durante años, si no les ha permitido desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje, sí les ha posibilitado aprobar. Un espacio donde todo está bajo control, lo que se le exige como alumno, lo que debe hacer para pasar curso, y su manera de acercarse al conocimiento. Para los docentes es la repetición año tras año de los rituales de la docencia, casi sin cuestionamiento, porque siempre se ha hecho así. En palabras de una alumna de Pedagogía:

“Cuando salió el tema de Indaga-t como algo diferente no le di credibilidad. ¿Quién no ha estado sentada en una clase en estas sillas con una mini-mesa acoplada escuchando al profesor 50 cm superior a ti en el estrado? Mis clases durante los últimos 15 años han sido prácticamente todas así, es decir, no es de extrañar que ahora me cueste asimilar que existen otros métodos”.

Ahora bien, la educación no es en sí controlable y si nos acaba controlando nos acaba aniquilando ideas y pensamientos. La educación entendida así nos lleva a estar cerrados al mundo, cerrados a lo desconocido, cerrados al aprendizaje. El reto es salir de la zona de confort hacia la zona de aprendizaje, atreverse a hacer las cosas de otras maneras: aprender en otros contextos, con otros lenguajes, con los otros y de los otros. Enseñar a partir de la experiencia, del sentido, de la emoción, de lo conocido, de lo desconocido. Aquí nacen muchas preguntas interesantes, por ejemplo ¿De quién es la decisión de aprender? O ¿Cómo desear aprender sobre lo que no se sabe?

Ciertamente hay personas a las que les apasiona aprender, y siempre están saliendo y poniendo a prueba su zona de confort. Esos son nuestros alumnos y alumnas y nuestros docentes entusiastas, los que se atreven a equivocarse, los que entienden que el error forma parte del aprendizaje. Pero también hay mucho estudiantado y profesorado responsable en la universidad a quienes les asusta esta zona de aprendizaje, por lo que implica de incertidumbre y de *no control*, por lo que se quedan en su *zona de confort*. Es más, hacen todo lo posible para que el resto de la comunidad educativa haga lo mismo y, por tanto, dificultan el aprendizaje, la mejora y la innovación. Ante cualquier posible cambio o nueva situación se sitúan en la *zona de pánico*, y te advierten de todo lo malo y peligroso que es transitar hacia la *zona de aprendizaje*, como si no hubiera otras maneras de aprender y de enseñar.

En este sentido, en relación a la creatividad en el aula, Blanco (2009: 141) indica que: “Cuando se plantean dinámicas creativas en el aula suelen aparecer los miedos de los discentes relacionados... con el riesgo que supone salir de la zona de confort y entrar en la zona de aprendizaje”. Justamente cuando queremos entrar en la zona de aprendizaje y cuestionar nuestra zona de confort, nuestros estudiantes y nosotros mismos vivimos esa tensión entre quedarse en el lugar que nos produce tranquilidad, que es el que conocemos, y los nuevos espacios donde hay mucho por descubrir, pero que nos dan miedo, por lo que implican de imprevisto. Nos inquietan porque no sabemos si sabremos aprender de otras maneras, si sabremos reconocer lo que estamos aprendiendo y si sabremos hacer lo nuevo que se nos plantea, o si sabremos no perdernos en el nuevo camino educativo que está por transitar.

Las resistencias, por parte de los estudiantes, son muchas, a modo de síntesis podríamos citar:

- *Miedo a no saber lo que me piden*: Cuando desde la Universidad se invita a entrar en nuevos formatos de aprendizaje, nuevos lenguajes o nuevos contextos, se crea inseguridad y por tanto miedo a lo desconocido. De ahí la importancia de que, como docentes, proporcionemos indicaciones o ejemplos para minimizar el miedo a invitar a nuestro alumnado a aprender de otras maneras o a ampliar el abanico de posibilidades de aprendizaje.
- *Incertidumbre*. El alumnado manifiesta muchas dudas ante lo que se le pide por primera. Sobre todo cuando se le invita a pensar por sí mismo, a expresar el contenido y sentido de su aprendizaje. Un buen sistema de seguimiento, de acompañamiento tutorial, puede ayudar a paliar esa sensación de inseguridad.

- *Miedo de no contar con las estrategias adecuadas.* Dudar, por dudar también podemos dudar de nuestras capacidades y competencias, cuando se nos pide algo diferente. Cuando comprobar que también se puede ser competente en otras dimensiones del aprendizaje, es un nuevo aprendizaje.
- *Temor a no ser competentes en esta nueva manera de aprender.* Esta dimensión está relacionado con la anterior y lleva a dudar de las propias estrategias, habilidades y competencias.
- *No controlar la situación.* Salir de la zona de confort implica ir más allá de lo conocido para adentrarse por caminos sobre los que no tenemos referentes. Conlleva la necesidad y el miedo que provoca elaborar nuevos referentes que nos permitan descifrar y entender los nuevos espacios del conocimiento.
- *Creer que invertirán más tiempo porque es algo nuevo.* La sensación de tenerlo por la mano, conocer el proceso a seguir, simplifica también el tiempo de dedicación a lo que se está ejecutando. Se puede tener la sensación de que el tiempo se pierde por las dudas, por no reconocer o desconocer la secuencia de aprendizaje.
- *Desorientación.* Acostumbrados los estudiantes a un itinerario de aprendizaje fijo, cuando se presentan diferentes itinerarios se crea o se puede crear un sentido de desorientación. Una sensación que se minimiza al darnos cuenta de que para llegar a distintos lugares hemos de buscar diferentes caminos y medios.
- *Creencias limitadoras.* Partir de una visión única de en qué consiste enseñar y aprender crea la sensación entre el alumnado y el profesorado de que *esto no es aprender y enseñar porque yo siempre he aprendido y enseñado de otra manera.*

Si nuestros estudiantes han estado más de 15 años aprendiendo de una manera determinada, hacerlos salir de su zona de confort se convierte en una tarea ardua. Por ejemplo, si nunca se les ha pedido o permitido ser autónomos, vivirán cualquier experiencia de autonomía fácilmente con angustia, con sensación de *no control*. De este modo el primer dilema será: ¿Quieren los estudiantes salir de su zona de confort? Pero el segundo: ¿Queremos nosotros como profesores universitarios salir de nuestra zona de confort? No sólo los estudiantes están en su zona de confort, los mismos profesores nos podemos instalar en ella por distintas razones:

- Qué dirán mis colegas.
- No sé si la institución lo entenderá.
- Mis estudiantes así no aprenderán.
- Temor a perder el control.
- Miedo a las quejas de los estudiantes.
- Inversión de tiempo, porque es novedoso o porque implica más dedicación.

Muchas de estas resistencias son falsos mitos referidos a la educación. Nacen de una visión limitante y limitadora de lo que significa enseñar y aprender. Justamente cuando queremos entrar en la zona de aprendizaje y cuando queremos ampliar nuestra zona de confort, nuestros estudiantes y

nosotros mismos vivimos esa tensión entre quedarse en lo que conocemos, o reconocer lo mucho que queda por descubrir. Pero lo desconocido nos da miedo. No sabemos si sabremos aprender de otras maneras, y si sabremos hacer lo que se nos plantea, o si sabremos no perdernos en el nuevo camino. De ahí que una de las tareas básicas sea dedicar un tiempo a generar confianza.

3. ZONA DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO, ALGUNAS EXPERIENCIAS

A menudo los estudiantes entran en las nuevas zonas de aprendizaje a partir de sus exploraciones autónomas (Hernández y Miño, 2012). Por ejemplo, a través de viajes, lecturas, reflexiones a partir del visionado de películas, de tertulias o debates entre ellos, etc.

Es en esta zona de aprendizaje es donde:

- Se tienen nuevas sensaciones y percepciones.
- Se amplían los puntos de vista.
- Se cuestiona lo que sabíamos hasta este momento.
- Estamos dispuestos a ampliar los conocimientos.
- Conectamos con la realidad, con la vida.
- Utilizamos otros lenguajes.
- Nos adentramos en nuevos contextos.
- Nos dejamos sorprender.

El reto es cómo favorecer el aprendizaje autónomo en las zonas de aprendizaje y no mantenernos en las zonas de confort. Es obvio que el camino no es fácil ni para el profesorado ni para el alumnado acostumbrado a que se le diga lo que tiene que hacer y cómo hacerlo. Pero al final, y con mucho acompañamiento, los estudiantes reconocen sentirse autorizados a pensar e indagar y haber aprendido a argumentar sus propias ideas.

Desde esta perspectiva, que implica un alto grado de autonomía intelectual y emocional, y a modo de ejemplo, compartimos el trabajo realizado en algunas asignaturas del grado de Pedagogía.

En la asignatura de Comunicación en educación, partimos de una autoobservación sobre cómo y con qué el alumnado se comunica consigo mismo, con su familia, con sus amigos y con el mundo. Seguimos con un conjunto de experiencias de aprendizaje orientadas a deconstruir y construir sus visiones sobre la comunicación situada en el campo de la educación. Y acabamos con un proyecto de investigación en el que tienen que identificar los diferentes espacios de comunicación de una institución educativa o formativa: comunicación interna, externa, etc. y analizarlos –uno de ellos en profundidad– teniendo en cuenta distintos modelos de comunicación. El trabajo termina con una propuesta de cómo mejorar la comunicación en aquel espacio.

En la asignatura de Enseñanza y aprendizaje en la sociedad digital, se sigue una perspectiva similar, pero la autoobservación se centra en su cómo y con qué han aprendido a lo largo de su vida. Mientras que la investigación se enfoca al estudio de una institución educativa o formativa para indagar cómo y en qué sentido tiene en cuenta y responde a los retos de la sociedad digital. También se le pide que propongan algunas mejoras.

Finalmente, en la asignatura de Entornos, procesos y recursos tecnológicos de aprendizaje, se plantea al alumnado que, como especialista en educación, analice las necesidades educativas o formativas de un colectivo y diseñe, de principio a fin –incluyendo el presupuesto-, el entorno, los procesos y los recursos más adecuados para darles respuesta. Esta propuesta pedagógica sitúa a los estudiantes en un rol casi profesional. Es una invitación no solo a transitar por los escenarios profesionales en los que podrá desempeñar su trabajo una vez acabe el grado, sino a hacerlo desde un posicionamiento reflexivo y crítico que tenga en cuenta las necesidades educativas de los diferentes individuos y grupos y el conocimiento disponible.

Las autoreflexiones y autoevaluaciones finales de los estudiantes son esperanzadoras respecto al tránsito de la zona de confort a la zona de aprendizaje. A modo de ejemplo, rescatamos algunos párrafos de las realizadas por estudiantes de esta última asignatura:

“Haciendo una reflexión sobre lo que ha supuesto para mí esta asignatura podría definirla con una palabra, CAMBIO. A lo largo de la asignatura he ido aprendiendo nuevas metodologías de trabajo y analizar los proyectos que me ha ayudado a comprender que no sólo es importante desarrollar una idea, sino profundizar sobre ésta e ir más allá, soñar siempre teniendo en cuenta los precedentes”.

“Debo reconocer que al principio me encontraba bastante confusa y perdida con la metodología empleada, tanto en cuanto a las sesiones de clase como a la hora de realizar el proyecto, ya que no acababa de ver la relación que existía entre ellas. Esta confusión fue desapareciendo a medida que iba avanzando en el proyecto y mi grado de implicación era mayor”.

“Es la primera asignatura que he llevado a cabo con esta metodología. La idea clásica de apuntes, ejercicios y exámenes como la mayoría de las asignaturas que he completado, en esta asignatura ha desaparecido completamente. He vivido otra forma de aprender y la verdad que me ha parecido muy interesante”.

“En los inicios de este trabajo he estado bastante perdida ya que los profesores querían que "rompiéramos" con todos los estereotipos que tenemos a la hora de hacer trabajos y yo, al principio, dudaba de que fuera así, pero realmente al ver que me costaba tanto, terminé comprendiendo que estamos encerrados en una manera de hacer y esto no es positivo de cara al mundo laboral y a la profesión en sí”.

En la asignatura de Prácticas externas I, de Educación Social, se reta a los alumnos a poder expresar aquello vivido durante las prácticas y durante el acompañamiento en el seminario de forma personal, integrando el aprender y el aprendizaje (Hernández, 2013). Fruto de esta petición, los formatos, los lenguajes son muchos y bien diferentes. Algunos estudiantes toman símbolos, metáforas: la manta, haciendo referencia al acompañamiento a las personas sin techo; el espejo, para hablar del teatro social; el germinar, en el proceso de integrar conocimientos de horticultura y carpintería con chicos de las UEC³, todo ello para escribir en forma novelada su proceso de prácticas. Otros han utilizado otros lenguajes y registros: el vídeo, la narrativa digital, y alguno hasta los cómics.

Quisiéramos destacar de este grupo la importancia de la corporeidad en su proceso de aprendizaje. Tanto es así que como resumen de lo aprendido en su proceso de prácticas, editaron un video entre todos. En él, cada uno relacionaba una palabra clave del aprendizaje con una parte del cuerpo. La palabras: realidad, libertad, aprendizaje infinito, carga, progreso, acompañar, bucle, responsabilidad, etc., se iban dibujando en los cuerpos de los estudiantes....

4. PARA IR AVANZANDO, CAMBIAR, SALIR, APRENDER...

Según Hamel y Välikangas (2003: 3), los cambios deberían fundamentarse en no provocar traumas, lo que los autores llaman “Zero Trauma”. Según esta idea, los cambios deberían ser el resultado de revoluciones silenciosas donde todos los implicados desearan salir de su zona de confort hacia la zona de aprendizaje. La revolución silenciosa no implica hacer continua *tabula rasa* o llevar a cabo un cambio cosmético que todo lo deja igual. Más bien significa apostar por las disyuntivas. Gestionar la incertidumbre también significa saber gestionar las paradojas.

Una de las tareas básicas para afrontar el cambio consiste en dedicar un tiempo a generar confianza. Eso nos lleva a preguntarnos ¿Cómo se crea la confianza en las nuevas maneras de aprender? ¿En la libertad de escoger mi mejor manera de aprender? Pero ¿cómo sé que es *la mejor* manera? En esta línea y para afrontar el cambio, Hernández (2006: 72) da cuenta de “la importancia del acompañamiento y la formación en la responsabilidad sobre los propios logros y la proyección social de lo que se aprende”.

Asimismo, creemos que si queremos invitar a nuestros estudiantes a que entren manera autónoma en esta zona de aprendizaje, nuestras estrategias docentes tendrían que pasar por facilitar espacios y excusas para:

- Indagar
- Observar
- Comparar
- Cuestionar

³ Unidad de Escolarización Compartida

- Aventurar

El contexto actual de la enseñanza y de la acción indagadora requiere de un docente con predisposiciones y ganas para continuar la propia formación, sobre todo en relación a las competencias que permiten experiencias de construcción y representaciones del conocimiento abiertas, complejas y de múltiples recorridos.

En la trayectoria de nuestro grupo, la indagación se plantea en tres estadios: el de diseño, el de desarrollo y el de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero la práctica de la indagación en el aula representa también un cambio para el profesorado y para los estudiantes en la relación con la metodología y las estrategias formativas utilizadas, posibilitando además la construcción de una relación de confianza y de respeto. Algo que nos lleva a intentar dejar las zonas de confort para crear aprendizaje autónomo, responsable y contrastado.

5. CONCLUSIÓN

Las relaciones pedagógicas en la universidad se pueden tejer de muchas maneras. En este escrito hemos querido aportar una mirada sobre las relaciones, emociones y situaciones que nacen cuando salimos de la zona de confort. El problema no es el miedo, sino la creación de ese miedo a lo desconocido, que es anterior. Al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable. En este contexto las relaciones se ven *alteradas* por la comodidad, por lo conocido, cuando nos sumergimos en espacios desconocidos, inquietantes, llenos de posibilidades. En estos nuevos lugares las relaciones pedagógicas cambian y nos desafían a pensar, sentir y educar repesándonos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: NARCEA / UEM.
- Ellsworth, J.B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica. (2004).
- Hamel, G. y Välikangas, L. (2012, septiembre). The Quest for Resilience. *The Harvard Business Review*. Recuperado de <http://hbr.org/2003/09/the-quest-for-resilience/ar/1>.
- Hernández, F. (2006). ¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye? En J. M. Sancho (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 51-75). Madrid: AKAL/UNIA.
- Hernández, F. y Miño, R. (2012, Julio). Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. Comunicación presentada al *Congreso Universitario de Docencia e Innovación, CIDUI 2012: La universidad, una institución de la sociedad*. Barcelona.
- Hernández, F. y Fendler, R. (2013, junio). Lo que se mantiene invisible: El lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo. Comunicación presentada a las *III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad*. Madrid.
- Sánchez, J. A. (Coord.), Forés, A. y Sancho, J. M. (2011). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En T. Pagès, A. Cornet y J. Pardo (Coords.). *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 33-42). Barcelona: Octaedro e ICE-UB.

LA INCORPORACIÓN DE LA VOZ DEL ALUMNADO EN EL DESARROLLO DE UNA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR. LA EXPERIENCIA DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UPV-EHU

Maite Arandía Loroño
Esther Cruz Iglesias
Israel Alonso Sáez
Beatriz Fernández López
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Con el objetivo de acercar las prácticas universitarias al discurso de democratización educativa, este artículo recoge la experiencia de la incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de la estructura modular del Grado de Educación Social de la UPV-EHU.

Centrándonos en un análisis del efecto de la incorporación de la voz del alumnado en las estructuras organizativas, en diferentes contextos, en su propio aprendizaje y en el cambio de las prácticas docentes, hemos intentado desvelar el sentido otorgado a la participación del alumnado en la vida formativa y universitaria, detectar los claroscuros que se visualizan a su acción como sujeto y analizar el efecto producido en su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Experiencia, educación superior, voz del alumnado, democratización educativa, desarrollo curricular

ABSTRACT

With the aim of bringing university practices to address educational democratization, this article describes the experiences of incorporating student voice in the development of the modular structure of Social Education degree from the UPV-EHU.

Focusing on an analysis of the effect of the incorporation of student voice in organizational structures, in different contexts, in their own learning and changing teaching practices, we tried to reveal the meaning given to student participation in the life training and university detect shades that are displayed to its action as a subject and analyze the effect on their learning.

KEY WORDS

Experience, higher education, students' voice, democratization of education, curricular development

1. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA: ESTRUCTURA MODULAR E INTEGRACIÓN DE SABERES Y DE AGENTES

El planteamiento modular de la titulación de Educación Social de la UPV/EHU está construido desde una idea de integración de saberes y de trabajo colaborativo entre equipos docentes (Roegiers, 2007; Zabalza, 2012; Bolívar, 2008a, 2008b).

Cada módulo está asociado a unas competencias específicas del mismo, a las cinco asignaturas que lo componen y a una actividad interdisciplinar (AIM), en la que confluye toda la labor teórico-práctica que en él se desarrolle, con igual peso crediticio (5 créditos ECTS) que las asignaturas que lo componen (Arandia y Fernandez, 2012).

Estamos pues ante una tarea de gran calado, integradora de los saberes del módulo. La finalidad de la AIM es desarrollar un proceso de planteamiento de interrogantes, de búsqueda informativa mediante fuentes documentales, personales, de análisis de los datos, etc. para que permita al alumnado ir construyendo un razonamiento educativo al tener que enfrentarse a una tarea profesional global que concluye con la elaboración escrita y presentación oral pública de un informe, elaborado cooperativamente dentro de un equipo. La modalidad formativa en la que se desarrolla esta tarea integradora de cada módulo es el seminario que está constituido por unos doce estudiantes y un profesor o profesora que cumple una función de facilitación del proceso formativo mediante el planteamiento de preguntas, el contraste de los saberes y el impulso al aprendizaje profundo.

La AIM se está abordando mediante metodologías denominadas “activas” por dirigir el aprendizaje del alumnado desde claves autodirectivas; entre ellas, se están utilizando el Aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, proceso de reflexión-acción en la línea de investigación-acción y aprendizaje-servicio.

Como podemos apreciar la naturaleza específica de este proceso modular lleva a la constitución de un equipo de docentes que reflexiona y toma decisiones sobre las cuestiones centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje que va a realizar con el alumnado. Es el único modo de mantener un trabajo docente coherente y no perder de vista la globalidad del proyecto de cada módulo, siempre buscando la superación de la visión atomizada de los contenidos disciplinares.

En la base de la construcción de esta estructura modular están presentes los principios de: Interdisciplinariedad, coordinación horizontal y vertical, conjunción entre el mundo académico y el mundo profesional, enfoque plurilingüe, cuidado de la dimensión género y la búsqueda de coherencia en la propuesta formativa global (Rué y Lodeiro, 2012).

Estos principios toman forma y se están proyectando de modos diferentes en el desarrollo del Grado de Educación Social. Se han creado estructuras de

coordinación (KoGizarte, Koordina)¹ para apoyar la coherencia del proyecto y la intercomunicación entre los diversos módulos y agentes implicados en los mismos. Cualquier cambio, innovación o reflexión que se produzca en un punto de esta estructura, trasciende ese límite e incide en los otros módulos y, por lo tanto, en el profesorado de la titulación. Reflexiones, preocupaciones, potencialidades y dificultades que han ido surgiendo en un módulo, por ejemplo, son conocidas y analizadas en los equipos de otros módulos. Este contexto ha permitido una mayor interacción con el alumnado y, por ello, la incorporación de su voz.

Escuchar esa voz nos ha exigido situarla en un lugar al igual que al aprendizaje. Nos ha exigido también estar dispuestos a tomar en serio sus aportaciones y comprometernos con las acciones que ello precise. Escuchar su voz ha supuesto entrar en diálogo con su mundo experiencial, el que tiene y vive dentro y fuera de nuestro centro para desde esos mundos poder establecer una comunicación real con los contenidos y los modos de abordarlo, con los procedimientos metodológicos a emplear y los procesos interactivos que establezcamos, con el enfoque evaluativo de los módulos, con las dinámicas universidad-mundo profesional y, finalmente, con la generación de iniciativas de aprendizaje autónomas. La reflexión sobre todo este proceso de participación crítica y constructiva del alumnado constituye una tarea compleja, pero clave para garantizar la autenticidad de procesos (Fielding, 2012).

En la experiencia que estamos desarrollando y analizando, como explicaremos posteriormente, hemos perseguido, en primer lugar, acercar a las prácticas el discurso de democratización educativa que mantenemos abriendo espacios para la incorporación del pensamiento del alumnado (Susinos y Ceballos, 2012) (Nieto y Portela, 2008) (Apple y Beane, 1999); en segundo lugar, incorporar los resultados de investigaciones realizadas, tanto en el área universitaria como en otros ámbitos educativos, que aluden al valor e impacto formativos que tiene la incorporación de agentes diversos en la definición y desarrollo curricular y organizativos (Arbizu y Lobato, 2003; Tierno, Irazo y Barrios, 2013; Torres, 2000; Includ-ed, 2011); y, en tercer lugar, profundizar en la relación entre procesos horizontales y aprendizajes construidos.

Para ello, hemos incluido la presencia y voz autorizada del alumnado tanto en las estructuras de decisión, como son las comisiones de titulación y Practicum, entre otros, como en varios momentos de análisis evaluativo realizados a lo largo del desarrollo de los módulos. Estos momentos son acordados entre el profesorado y el alumnado y se organizan tanto a demanda de unos como de otros.

1

KoGizarte es la estructura compuesta por la coordinadora del título, los coordinadores de los módulos, los responsables de los dos minor, un alumno, un no docente y dos miembros del equipo directivo. Por su parte, Koordina está compuesta por todo el equipo directivo, la administradora del centro y las tres personas coordinadoras de los tres títulos que se desarrollan en el centro.

No resulta difícil imaginar que este proyecto nos está obligando a un cambio en los modos de afrontar la docencia universitaria, las relaciones con el alumnado, el conocimiento y su aprendizaje. Estos cambios traen consigo un trasvase de ciertas cotas de poder y, como apunta Romero (2012), cuando el profesorado decide ceder poder al alumnado lo está ganando para sí mismo porque está aventurándose a reinventar su papel en términos de mayor horizontalidad y humanización, tan necesarios en el mundo de la educación en general y en el universitario en particular. Este es nuestro deseo, pero abrir las compuertas de todo el macrocontexto que supone la enseñanza-aprendizaje nos está exigiendo, también, admitir y convivir con la incertidumbre, saber de nuestras vulnerabilidades y asumirlas. Porque estar expuesto exige también disposición a escuchar de verdad, dialogar, admitir nuevas propuestas e iniciar un camino para afrontarlas y cambiarlas, en muchos casos, en profundidad. Y esto es aprendizaje real sobre y en la docencia.

Un proyecto de esta naturaleza nos está exigiendo una revisión constante del proceso, recogiendo muestras de su evolución tanto por parte de los equipos docentes como por parte del alumnado, como voz protagonista principal en un proceso donde el aprendizaje constituye su centro motor. Sus aportaciones en distintos niveles de la estructura está permitiendo, como veremos a continuación, no sólo comprender mejor los entresijos del proyecto, sino ajustar en unos casos y someter a replanteamiento bien saberes seleccionados bien estructuras metodológicas o bien sistema de facilitación adoptados y, sobre todo, está permitiendo aprender que cuando se genera un contexto amplio y flexible la creatividad se hace presente, permitiendo un despliegue de las potencialidades del alumnado y un aprendizaje profundo para todos y todas las personas que tenemos la oportunidad de presenciarlo y actuarlo (Arandia y Alonso, 2013, en prensa).

2. LOS NUEVOS PROTAGONISTAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA VOZ DEL ALUMNADO

Si bien tradicionalmente se ha otorgado mayor protagonismo a otros agentes participantes, como el profesorado o la dirección del centro; para impulsar el cambio en la universidad, la voz del alumnado debe situarse en el centro mismo del proceso formativo (Parra, 2006).

La voz del alumnado es pues una de las dimensiones o agentes que pueden propiciar el avance hacia un nuevo modelo de universidad adaptado a la era de la sociedad de la información (Castells, 2004; Salinas 2002) y el conocimiento (Jarvis, 2006, Rue, 2009), en consonancia con el giro dialógico que se está produciendo en las ciencias sociales y en las sociedades, remarcado por diversos autores (Elboj y Gómez, 2001; Gómez y Elboj, 2004; Gómez y Diez-Palomar, 2009; Sordé y Ojalá, 2010; Beck, Giddens y Lash, 2001).

Hasta ahora la participación del alumnado, desde una perspectiva democrática y activa, no ha conseguido germinar en la cultura de los centros ya que no se ha implantado más que de forma residual y, además, cuando se ha implantado, ha tenido un papel principalmente formal (Susinos y Ceballos, 2012).

Una de las pocas experiencias, en este sentido, que se ha generalizado en el espacio de la Educación Superior son las encuestas estandarizadas en las que se recoge la voz del alumnado. Este tipo de encuesta, si bien es un avance y tiene sus efectos positivos (Calvo y Susinos, 2010) sin embargo, como indican algunos estudios, no aportan información relevante sobre la mejora de la práctica.

Sin embargo, la participación del alumnado en la valoración y construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje es identificada como uno de los factores que más pueden contribuir a la mejora de la calidad educativa. Estudios como el realizado en la Universidad de Granada (Ocaña y Reyes, 2011) indican que escuchar al alumnado a través de técnicas cualitativas, como por ejemplo grupos de discusión, autoinformes, relatos, etc., favorece la creación de espacios de entendimiento entre el profesorado y el alumnado.

También la incorporación en este diálogo de las nuevas tecnologías de la información ofrece al alumnado nuevos contextos de información y de comunicación, como por ejemplo, entre otros, el acceso a espacios virtuales a través de páginas web creadas por la propia universidad o plataformas educativas utilizadas entre el profesorado y el alumnado. Muchos de estos “espacios virtuales” están pensados aún más en clave informativa y unidireccional que en clave comunicativa y horizontal (Freire, 1972), pero sí que es cierto que están abriendo nuevos marcos de comunicación entre el profesorado y alumnado que debemos de aprovechar y, sobre todo, reconstruir en términos más deliberativos.

Aún más, el alumnado como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje es agente, y como agente ha de ser agente participante. No es fácil, y así se reconoce, hacer visible la voz del alumnado generando, de verdad, un encuentro dialógico que permita reflexionar sobre las cuestiones de aprendizaje y tomar decisiones curriculares conjuntamente, adaptando las metodologías del docente a los acuerdos consensuados que se puedan generar entre el equipo docente y alumnado. No es más que tomar al alumnado como agente de cambio real y sacarle del silencio al que la universidad le ha relegado tradicionalmente. El alumnado como agente participante de la educación, aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje una perspectiva particular y única (Mitra, 2007) que no sólo no hemos de despreciar sino que hemos de atender con sumo respeto y apertura. Pero este ejercicio no debe ser una mera actuación de maquillaje, sino que debe ser atento y sincero y debe generar cambios visibles para el alumnado para que éste se implique activamente (Calvo y Susinos, 2010).

El alumnado no es agente pasivo, receptor de información, sino que trae consigo una visión del mundo, de la realidad, de los modelos de enseñanza-aprendizaje, etc. que le son únicos, que no se deben despreciar ni rechazar, y de los cuales todos los agentes participantes de la educación debemos nutrirnos.

Podemos asegurar, entonces, que el alumnado es testigo experto de los procesos formativos (Parra, 2006) y, como tal, ha de ser considerado, puesto que puede tener implicaciones directas en:

- El propio aprendizaje, mejorándolo, haciendo conscientes a los alumnos y alumnas de su propio proceso de aprendizaje, determinando cómo aprenden y cuáles son sus habilidades.
- El sentido de pertenencia del alumnado a la propia institución, lo que a su vez repercute directamente en la motivación que tiene hacia la misma.
- La conciencia por parte del profesorado de las dinámicas de aprendizaje del alumnado, que puede tener la posibilidad de dar una respuesta directa en las metodologías de aprendizaje que diseñe.

Cuando, a través del diálogo, situamos al alumnado en una posición no jerárquica, estamos hablando de democracia deliberativa (Fielding, 2012). Y en esta tarea colaborativa y participativa docentes, alumnado y otros agentes sociales adquieren otros roles y protagonismo en la formación universitaria aportando otras miradas. Es la apertura hacia prácticas formativas más transformadoras y emancipadoras (Parra, 2006) en las que la voz de los y las estudiantes cobra fuerza y aporta reflexión crítica al proyecto universitario. El empoderamiento del alumnado en la Enseñanza Superior curiosamente conduce a un empoderamiento de la práctica docente (Rodríguez Romero, 2008) reforzando la función de facilitación como tarea principal docente que dirige al alumnado hacia un proceso de aprendizaje más autónomo, interrogativo, reflexivo y crítico.

Nuestra experiencia nos viene demostrando que no es tarea sencilla, y supone asumir que, en toda acción humana, habrá previsibles e imprevisibles fracasos. Habrá además, resistencias, pero esto no debe hacernos tirar la "toalla", y es por eso que con nuestra experiencia queremos dejar reflejado cómo los inicios de este cambio empiezan a visualizarse.

3. CONSTRUIR Y APRENDER CON EL ALUMNADO: PROCESO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Se ha tendido a pensar que la enseñanza era unidireccional, que sólo el profesorado tenía la capacidad para enseñar al alumnado y esto se debía de producir dentro de un espacio-aula, a pesar de que la literatura científica resaltaba no sólo la bidireccionalidad en el proceso de enseñar y aprender sino, también, que el enseñar y aprender se producía en contextos muy diversos. Uno de los representantes destacados en estos pensamientos es precisamente Freire (1970, 1994, 1997) quién en todas sus aportaciones aludía a este proceso horizontal, en el que ambos actores aprenden y enseñan. Este modo de entender dialógico, sin embargo, se ha situado más a un nivel discursivo que al de las prácticas universitarias. Toda la experiencia práctica y teórica no hace más que recordarnos que aprendemos en profundidad cuando interactuamos y estamos abiertos y

abiertas a la experiencia del aprender “con”, contrastando con el alumnado, con sus experiencias e ir construyendo un saber profesional fundamentado.

Llegados a este punto conviene hacer una pequeña aclaración sobre la idea de aprendizaje que mantenemos. Relacionamos el aprendizaje con la posibilidad de crear contextos y condiciones de trabajo que van más allá del espacio aula, que intentan combinar procedimientos metodológicos “no tradicionales” que despierten en el alumnado no sólo las ideas, sino las ganas de aprender más y más, y de tener contacto con experiencias vitales de aprendizaje. También, que inciten al profesorado a superar la barrera de la certidumbre, atreviéndose a abrir nuevas oportunidades de interacción y de aprendizaje. Lo cierto es que la estructura modular que hemos adoptado, curiosamente nos empuja suavemente en esa dirección.

Abrir esta puerta a la realidad universitaria no está siendo fácil. Pero cuando esto ocurre se produce un fluir de las ideas, de las iniciativas, lo que nos está permitiendo realizar una reconstrucción de nuestro papel, de nuestro “estar con”, en cuanto formadores y formadoras de universitarios a partir del análisis de nuestras prácticas, de las contradicciones que salen a la luz y de las resistencias y miedos que también sentimos ante esta apertura al contraste con otros agentes.

Pero, ¿cómo hemos proyectado esta experiencia? ¿Por qué y para qué formar parte de la vida formativa? ¿Qué actuaciones estamos concretando para incorporar la voz del alumnado? ¿Qué piden a la universidad para poder aprender? ¿Qué esperan de la acción docente? ¿De qué manera ésta puede posibilitar un escenario en el que al aprendizaje se produzca de manera colaborativa y dialógica? ¿Cuáles son los obstáculos y dificultades que estamos enfrentando?

Para responder a estos interrogantes nos embarcamos en un proyecto centrado en el análisis del efecto de la incorporación de la voz del alumnado, en las estructuras organizativas y en diferentes contextos de aprendizaje, en su propio aprendizaje y en el cambio de las prácticas docentes. El acercamiento metodológico ha sido cualitativo pretendiendo entender qué se está produciendo y cómo (Torrance, 2012, Gómez, Racionero, y Sordé, 2010, Gómez, Siles y Tejedor, 2012, Tracy, 2010). Los objetivos que hemos perseguido son:

1. Desvelar el sentido otorgado a la participación del alumnado (incorporación de la voz del alumnado) en la vida formativa y universitaria.
2. Detectar los “claroscuros” (aspectos problemáticos y valores) que se visualizan a la acción del alumnado como sujeto.
3. Analizar el efecto de la incorporación de la voz del alumnado en los aprendizajes.

Para la recogida de los datos hemos utilizado las técnicas siguientes: a) Análisis de documentos, tales como: las actas de la comisión de título durante los dos últimos años, documentos finales de las evaluaciones del alumnado realizados en cada módulo de la titulación, los diseños de acciones iniciadas por

el alumnado; autoevaluaciones del alumnado en una muestra de asignaturas; b) notas de campo recogidas en distintas acciones, c) Relatos orales de alumnado sobre su experiencia de aprendizaje, d) grupos de discusión con el alumnado.

Los datos se han analizado teniendo como referencia, por un lado, los contextos en los que su voz va cobrando fuerza (los espacios en los que su presencia y voz estamos teniendo en cuenta, nuevos espacios que ellos mismos abren y otros que institucionalmente se están fomentando) para que su estar en el aprendizaje sea más flexible, abierto, innovador y creativo y, por otro, los “claroscuros” (cuestiones problemáticas y potencialidades) que se observan en ellos y su efecto en los aprendizajes.

El análisis de los datos ha revelado los resultados que, a continuación, mostramos, aglutinados en torno a los cuatro contextos en los que se ha centrado el análisis.

3.1 Contexto aula

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

Este es quizás el contexto en el que han emergido muchas más ideas sobre cómo se está produciendo la incorporación de la voz, cómo lo están percibiendo el alumnado y el profesorado y de qué modos está incidiendo en las prácticas y aprendizajes.

Uno de los primeros contextos de escucha de la voz se da en la primera semana de presentación e incorporación a cada módulo del Grado (Axpe y otros, 2012).

- a) profundizar en la comprensión de la arquitectura del módulo,
- b) analizar su sentido en relación a la consecución del perfil competencial,
- c) profundizar en el trabajo colaborativo debido a su complejidad,
- d) elaborar conjuntamente un sistema básico de convivencia,
- e) contrastar la propuesta general de trabajo y el sistema evaluativo para una toma de decisión consensuada con el alumnado.

Como suele suceder, ésta es la orientación, el deseo y la concreción en los papeles escritos. Luego está la realidad, en la que aún alumnado y profesorado hemos de superar nuestras propias barreras, levantadas a base de procesos socializadores en los que nos hemos visto como colectivos enfrentados y desconfiados. Aún la presencia de esta distancia está viva y requiere de un proceso de trabajo comunicativo constante en el que ambos vayamos reconociéndonos y ganando en autoridad y en confianza. Nos está costando traspasar este muro porque requiere de una revisión importante por nuestra parte del concepto de participación y del papel de los diferentes actores en los procesos de aprendizaje, pero sobre todo del papel del alumnado. Una voz señala,

“Da un poco de miedo y también rabia cuando preparas tanto unas intervenciones y el alumnado no lo tiene en cuenta o no lo valora como esperas. Es muy frustrante aunque estés y les escuches e intentes entenderlo, cuando le has dedicado tanto y tanto tiempo, uf.. duele”

Algo similar se produce en la última semana de cada módulo, pero aquí se respira más confianza. Es la semana de presentación de los trabajos interdisciplinarios y de valoración del proceso, un espacio compartido por todo el alumnado y el equipo de profesorado. Si la magia existe, podemos decir que éste es su gran momento porque nos brinda la oportunidad de ser espectadores de la explosión de creatividad de la que el alumnado es capaz de generar cuando las circunstancias académicas no le limitan en sus posibilidades de expresión plástica, literaria... Es un contexto destinado también a la reflexión valorativa del proceso de aprendizaje que se ha tenido. El contraste, la crítica y autocrítica nos está llevando a aprender el valor que tiene para el alumnado darse cuenta del sentido que para su aprendizaje tienen las propuestas de trabajo que realizamos en cada módulo. No es suficiente, pues, que lo tengamos claro nosotros sino, y muy fundamental, es que el alumnado sienta que ese trabajo tiene valor y sentido para su profesionalización.

b) *¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”*

Las cuestiones expuestas ponen de manifiesto que aún ponemos el énfasis en la comprensión de nuestras propuestas y en la presentación de los productos que salen de los procesos que ponemos en marcha consensuados entre el profesorado exclusivamente. Pero, ¿es esto suficiente? ¿El alumnado vive estas situaciones sintiendo que su voz forma parte de todo este entramado? ¿Qué significado tiene para los estudiantes incorporar su voz? Y, lo más importante, ¿de qué modos está influyendo en sus aprendizajes?

La preocupación mayor del profesorado es que el alumnado tome parte de modo activo en la dinámica del aula. Al alumnado, por su parte, le preocupa aún más la interacción con sus compañeros y compañeras dentro del aula y el clima que pueda generarse porque ello tiene consecuencias directas en el modo de involucrarse en las tareas y dinámicas internas. Un alumno reflexiona en profundidad al respecto:

“Primero tenemos que hablar de participación y de lo que es. (...) En el aula, y me parece que en nuestra clase, se han generado espacios de participación pero que no hemos podido interpretarla (...), pero lo importante es desarrollar espacios para que las personas que no han podido ni estar ni ser puedan tener espacios para expresarse (...) Como grupo creo y temo en los procesos de participación y es que nos saltamos pasos e igual nos hemos saltado pasos en la clase y hemos pasado al hacer... hacer y en el camino (...) El relacionarnos se ha trucoado y hemos ido hacia atrás y tenemos que volver a trabajar más el tema humano, del vínculo, lo relacional que es importante”.

Los pasos que el profesorado ha dado son de gigante y quizás el más grande es la apertura a una interacción transparente con el alumnado y a una escucha atenta y crítica de sus aportaciones. Con todo resultan aún insuficientes porque el camino de la reflexión conjunta, del análisis del sentido de la evaluación y de los procesos evaluativos, de la presentación real e intencional de posiciones epistemológicas diferentes como medio también de aprendizaje para nuestros estudiantes aún están un poco lejanos. Pero, sin embargo, el alumnado lo percibe, es consciente de ello y observa cómo esto repercute negativamente en sus aprendizajes, porque al no ofrecerlo desde la consciencia lo asume a modo de inconsistencias. Otra voz señala:

“En lo que respecta a esto... si se percibe por parte del alumnado que hay cercanía con el profesorado y aquí entra la voz nuestra, pero es un proceso y somos todavía la segunda promoción y dar cauce de participación es muy complejo porque cuando das voz vienen las incompatibilidades y esto no se ha trabajado bien y el alumnado al darnos voz también vemos incoherencias, pero vemos incoherencias de la clase y vemos las incompatibilidades en el equipo de profesores y eso tiene su reflejo en la clase y en lo que aprendemos”.

Esto está exigiendo al alumnado realizar un esfuerzo de adaptación camaleónico, además de confundirle en su proceso. Y además, está el tema de la evaluación y de las calificaciones que oscurecen el proceso, como lo expresa claramente un estudiante:

“Es el tema de las calificaciones que es importante a la hora de consolidar grupos, yo lo veo como el contrasentido de esta carrera, por ejemplo el esfuerzo del alumnado y profesorado debía de estar orientado hacia el rendimiento y el aprendizaje y en el plano teórico y a veces práctico vivimos un método con horizontalidad y humanidad, y el contrasentido es ir a la calificación y lo mejor sería ir a la esencia que tiene que ver con que aprendamos (...) y generar un clima que fortalezca, el proceso, las relaciones, y lo que hemos aprendido y el año pasado, la gente decía yo he aprendido a escuchar, pero este año ha sido, donde esta esa escucha e incluso en los discursos de clase la utopía ha desaparecido y en el profesorado también y el profesorado tiene responsabilidad en ello”.

Otro estudiante incide sobre esta cuestión de las calificaciones señalando:

“(...) la nota desvirtúa las competencias que tiene que conseguir un educador y es mejor formar personas coherentes, que reflexionen sobre sus prácticas que es lo que se nos ha metido en el primer curso y muchas veces el tema de la calificación es terrible, porque claro la gente depende de un master, y es un argumento que te dan en la clase los profesores, pero me pregunto cómo quiero salir de aquí y con qué aprendizajes y creo que lo importante es lo que estamos compartiendo y de lo que vamos a acordarnos y centrarnos en el producto pone en crisis el propio proceso y lo corrompe”.

Aún con todo ello, la apertura que el proceso está generando, a pesar de las dificultades, permite la entrada de la humanización en el sentido de no tratarnos como extraños, como simplemente objetos, sino vernos los unos a los otros como personas con sus “claroscuros”, con sus esfuerzos, con sus inquietudes y deseos hacia el futuro. Un alumno refleja muy bien estas cuestiones al retratar su visión del profesorado,

“para el profesor tiene que ser muy duro,... realmente ser profesor hoy es muy difícil y dar voz a la gente en clase es muy difícil porque ya no sólo está lo de las nuevas metodologías que todo el mundo coge la información, porque antes la dabas y ya estaba... ahora da un poco de pánico que realmente que la gente con ordenadores, que contrasta la información que le están dando y también hay líderes profesores que van para adelante hasta el que tiene miedo y dice voy a seguir con lo mío... déjame... por eso decía lo del tema del proceso ya que dentro de estas limitaciones sí que estamos en un proceso que acaba de empezar y nosotros igual sí que tenemos responsabilidad para los que vienen detrás, pero no tengo expectativas para los años que quedan, para los que vienen ahora y los años que quedan no creo que vivamos cambios muy significativos, si que podemos hacer acciones que mejoren el tema para los que vienen detrás, pero no lo vamos a ver...”.

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

Todos los movimientos realizados en los modos de enseñar, en el uso de metodologías diferentes que exijan niveles de indagación y reflexión altos, esta apertura al diálogo con los estudiantes va teniendo reflejos en sus vidas y aprendizajes. Nada mejor que sus voces para testimoniar cómo sienten que aprenden y cómo ven su análisis de la realidad educativa. Una estudiante señala:

“he tenido la oportunidad de reunirme con educadores que acabaron hace 3 años y me quedé alucinando cosas de aprendizaje que tenemos tan diferentes y le contaba proyectos y te das cuenta del regalo de carrera y de proceso en el que estamos participando y la gente no ha tenido espacios como los que estamos teniendo (...) yo me quedo con la base que tenemos (...) y como muchos profesores nos habéis transmitido esa responsabilidad de querer dar, de mejorar nuestras prácticas y la responsabilidad y los efectos que pueden tener en los demás y contrastar con nuestros compañeros y cómo lo puedo hacer desde nuestra esencia (...)”.

Otro estudiante incide también en el tema de los aprendizajes indicando:

“hemos de resaltar la capacidad del grupo para moverse con unos valores, con respeto y aparte de la enseñanza que tenemos. Alguien en clase me dijo un día que llegamos mirando por un agujero muy pequeño que se ha ido dilatando y vemos cada vez más la realidad y estamos creciendo, trabajando y algo ha salido a relucir y sobre todo el respeto, la

empatía, la conciencia y todos lo hemos sacado provecho de las dificultades”.

Finalmente, sacan a la luz un tema de gran valor que es el de la diversidad a todos los niveles, culturales, profesionales, en fin, experienciales. Son conscientes de su propia diversidad y de la poca rentabilidad de aprendizaje que se le está sacando a esa riqueza que poseen. Consideran que es perder una oportunidad grande como aportación de sus voces al aprendizaje de todos. Dos estudiantes reflexionan sobre esta cuestión:

“A mí me parece que hay que gestionar bien el tema de la diversidad, que es algo muy positivo que tiene la clase (...)” “Y para hacerlo, lo primero es identificar todos los aspectos humanos que nos han llevado a estudiar el grado y (...) conociendo todo esto (...) se puede fortalecer la participación y la escucha (...) y si el argumento principal de la clase gira en torno al diálogo y la escucha ya estamos escuchando, conociendo vivencias”. “(...) Y para la gestión de esa diversidad (...) tenemos que capacitar espacios donde tengan cabida las voces. Y lo principal es conocerse para gestionarla y dar luz a alternativas (...) y (...) no limitar como se está limitando en ciertos aspectos”.

3.2 Contexto organizacional

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

El alumnado puede participar de diferentes maneras en un contexto más amplio como es el organizacional. En este contexto se sitúan las diferentes comisiones del centro siendo unas de las más importantes la Comisión de la titulación y la Comisión de calidad. En ambas Comisiones es necesaria la participación del alumnado, pero es en la Comisión de titulación donde cobra mayor protagonismo y, de momento, realidad.

La Comisión de titulación es un nuevo espacio de diálogo surgido para la elaboración, puesta en marcha y seguimiento de los nuevos Grados en la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un objetivo de ésta es hacer posible que la realidad que vive el alumnado sobre la formación que está recibiendo y sobre los procesos de aprendizaje en los que está metido salga a la luz y aporte ideas a la hora de tomar decisiones curriculares. Hemos de decir que esta voz de contraste está siendo de gran valor y, en muchas ocasiones, está sirviendo de contrapunto ante la autoexigencia del profesorado y su percepción de la formación en términos de lo que falta más que de los logros obtenidos.

b) ¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”

La voz del alumnado en este contexto corre el peligro de ser neutralizada y/o domesticada (Rodríguez Romero, 2012) por lo que somos responsables de no pervertir los procesos que iniciamos. Si realmente queremos que la voz del

alumnado contribuya a la mejora de la formación y de su aprendizaje sabemos que el procedimiento básico es el de compartir las decisiones con él y ser colaboradores en el proceso de autogestión de su participación. A pesar de nuestros deseos la realidad vivida por el alumnado es muy diferente. Varias voces van dando pistas sobre las limitaciones de la estructura organizativa, los miedos y desconfianzas en lo institucional y cómo todo ello les va alejando de la institución e impidiendo sentirse realmente parte de la misma. Escuchémosles:

“existe mucha distancia por parte del alumnado como parte identitaria del centro y de la estructura, que la sentimos lejana y distante. (...) cuando partes de una base propositiva y ves obstáculos y limitaciones (...) y ves implicación grande por algunos profesores y a otros que les ves muy distanciados; y esa parte identitaria es vital y no sé quien se siente parte de la facultad, me siento de clase...”

“(...) hablamos de ese clima académico y estudiantil que motiva y no entiendo como esta escuela a partir de las directivas administrativas se encausa en limitar, en crear un espacio vertical y poco flexible en el que las normas son éstas (...) y me he sentido perjudicado y he visto que nuestras propuestas han sido leídas pero con una relación (...) que tienes que dar un montón de explicaciones y entiendo que tengo que dar pero, yo también puedo desconfiar del que controla, pero confío en que va a hacer bien lo suyo pero no desconfío y no entiendo la desconfianza de que el alumnado va a destruir, ese seguimiento, supervisión constante... y no lo entiendo, y todas las cosas que hemos hecho han sido aspectos muy positivos”.

El celo excesivo en la norma parece ser un revulsivo que aleja y no ayuda a construir identidad profesional.

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

Muchas de las voces recogidas son críticas y constructivas. Junto a ellas, también hay que señalar otras igualmente críticas, aunque pesimistas y desencantadas. Pero, ¿cómo puede ser que profundizar en una estructura más democrática y horizontal genere desmotivación y falta de implicación?

La primera cuestión que hemos visto es que escuchar la voz del alumnado no produce cambios por sí misma. El alumnado tiene que vivenciar que sus aportaciones al proyecto tienen un efecto real en el proceso, que producen cambios visibles y palpables.

El segundo aspecto del análisis está relacionado con el riesgo de transitar en este cambio de una manera rápida: saltándonos estaciones intermedias. Para gran parte del alumnado, especialmente el más joven, supone ya un choque pasar de una cultura basada en la queja, la exigencia, y la falta de participación, a otra en la que su voz tiene un espacio y un lugar central. El potencial de la voz del alumnado en la transformación y mejora del aprendizaje no sólo cuestiona la coherencia y responsabilidad de los y las docentes, sino también la del propio

alumnado. Asumir que su opinión sea escuchada para construir en este caso un contexto organizacional más democrático le plantea mantener una actitud de corresponsabilidad y realizar un camino que debe recorrer. Pasar de ser parte del proceso como consumidor y con la exigencia y la queja como recurso, a serlo en un escenario propositivo y dialógico no es una tarea fácil de realizar. El alumnado, al igual que el profesorado, debe asumir que los cambios son complejos, procesuales, que hay avances y retrocesos, y en ocasiones también fracasos; y, todo ello, dentro del mismo proceso.

Hemos aprendido que el profesorado debe de acompañar en este camino, no creando falsas expectativas y, sobre todo, posibilitando aprendizajes relacionados, entre otros, con la escucha y el respeto. Esto es, generar un proceso gradual de toma de conciencia por parte de los alumnos y alumnas para que se comprenda que la incorporación de su voz supone no sólo el reconocimiento de un derecho sino también una responsabilidad. Como hemos planteado anteriormente cuando esto no ocurre, la consideración de su participación puede convertirse para el alumnado en una mala experiencia con un efecto negativo a nivel formativo global.

3.3. Contexto mundo de la vida.

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

Con la idea de crear contextos de aprendizaje más cercanos a la realidad y dado que nuestro centro universitario está situado en el municipio de Leioa se han planteado iniciativas de aprendizaje en colaboración con diferentes entidades y el ayuntamiento de dicho municipio, mediadas por la filosofía de aprendizaje-servicio. De este modo se ha contribuido a la participación activa y creativa del alumnado, al aprendizaje ligado al desarrollo de las necesidades sociales y al desarrollo territorial y social.

b) *¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”*

Generar excesivas expectativas en los socios comunitarios ha conducido al alumnado a la realización de un ingente trabajo, nos damos cuenta que difícilmente sostenible si no se le descarga de otros múltiples tareas que se están exigiendo dentro de los módulos. Este es un aspecto a revisar en el diseño de las tareas formativas en la titulación.

En otra dirección, el alumnado accede a la realidad profesional en la que va a realizar el servicio con entusiasmo, ilusión y cargado de ideas para ponerlas en acción. Sin embargo, tropieza con la “cruda realidad”, con las limitaciones que las realidades imponen ante los procesos de intervención porque éstos requieren de su “tempo” y son mucho más lentos que lo que reflejamos en los papeles o en nuestro pensamiento. En contraposición, hemos de destacar la gran motivación hacia el aprendizaje que se despierta, así como nuevos aprendizajes que se consiguen, como veremos, imposibles de lograr en las aulas. Una estudiante comenta:

“Nos pasó en el trabajo en la comunidad de aprendizaje donde hemos hecho el aprendizaje-servicio y queríamos hacer una animación lectora y nos encontramos con esa parte más burocrática que nos dice que nosotros no podemos llevar esa animación lectora sino que teníamos que enseñar a leer, pero nosotros como educadores sociales hacemos procesos educativos y nos decían tenéis que hacer y no podéis hacer eso otro y te encuentras con bastante obstáculo entre tus competencia con lo que marcha y pide el sistema y nos encontramos con una realidad bastante inesperada...”

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

El desarrollo de estas experiencias de enseñanza-aprendizaje abiertas al exterior ha generado un aprendizaje no sólo dentro de las aulas sino fuera de las mismas, y no sólo con el equipo docente y compañeros de clase, sino con otros profesionales y agentes sociales. En este proceso la voz del alumnado, su pensamiento y sus actuaciones han sido de enorme relevancia. Escuchar esta voz ha planteado un desafío a muchos docentes; esto es, dialogar más y posibilitar respuestas a necesidades expresadas por el alumnado en diferentes momentos de su proceso formativo como son:

- Situar los aprendizajes en contextos prácticos para interrelacionar teoría y práctica y dar sentido al aprendizaje.
- Conocer e interactuar con profesionales de la Educación Social y,
- Reducir la distancia entre la teoría planteada en clase y su aplicación práctica.

Este esfuerzo de dar respuesta a esta petición del alumnado ha sido valorado muy positivamente. A continuación recogemos una de estas valoraciones en las que el alumno analiza el efecto que ha tenido en su aprendizaje:

“estudiar este grado ha representado como una catarsis existencial enorme frente a cómo te sitúas como persona, la construcción constante del concepto de ciudadanía, ya el educador que está en constante construcción y persona, y creo que vivimos un momento trascendente a nivel histórico y nos da la posibilidad de interpretar mucho estos cambios y los fundamentos teóricos y prácticos, en esto ha sido muy importante el impacto que ha tenido la experiencia de Aprendizaje- Servicio en la comunidad de aprendizaje de Elejabarri y el empoderamiento que nos ha dado (...) si en algunos momentos he pensado estábamos en un marco muy teórico y encerrados en clase, pero en este cuatrimestre he visto que... he aportado y experimentado con el profesorado experiencias en incertidumbre y necesitábamos ver esto como futuros educadores”

Otro aspecto importante ha sido evidenciar que lo que ocurre en el aula y en el espacio universitario es también reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Como plantea una alumna:

“(...) la época que nos ha tocado vivir de cambios que no responde el sistema y nos encontramos con una juventud menos comprometida y estas cuestiones que están saliendo es lo que está ocurriendo socialmente, la imagen del joven que no hace nada y es que es lo que interesa y hay jóvenes que quieren hacer pero no les dejan, y se encuentran con paredes. Lo que está saliendo aquí es trasladable a lo que está pasando en la sociedad.”

Los alumnos y alumnas de esta manera incorporan mayor consciencia de las dificultades que tiene incorporar las diferentes voces en los procesos educativos así como impulsar y desarrollar procesos de participación social, que al fin son funciones que van a ejercitar en su futuro profesional.

3.4. Contexto de iniciativas propias

a) ¿Dónde queda incorporada la voz del alumnado?

Es la pura y fresca expresión de la voz del alumnado a través de iniciativas que van emergiendo de sí mismos tales como tertulias literarias en las que acceden a todo tipo de textos literarios, cine-forum como medio de reflexión sobre la educación, la creación de una posible revista para incorporar su pensamiento y el de otros agentes. De todas estas expresiones nos hacen partícipes para incorporarnos en la medida que queramos. Estos son contextos más distendidos donde nos vemos y reconocemos de modos distintos. Crean nuevos espacios para la expresión de ideas, la visualización de las producciones no sólo del alumnado sino de otros muchos agentes que se mueven alrededor de la profesión. Hay otras que han surgido como sesiones de evaluación interna en la clase en la que sólo participa el alumnado haciendo un análisis de sus procesos y

siendo también autocríticos. Esto les ha permitido pensar realmente en el papel que tienen que desempeñar en la formación y qué es responsabilidad de ellos y qué no lo es. Un estudiante comenta:

“la evaluación interna que hemos generado entre nosotros ha sido interesante porque hemos puesto en común y hemos visto necesidades y ligadas a la incertidumbre respecto a algo que se planteaba por parte del profesorado como oportunidad en enseñanza, pero a la vez era una dificultad para nosotros. Y mi duda es si ese proceso crítico no se convirtió en quejas pero todo tiene que ir con acción y aquí, de ese proceso, se les presentó una propuesta a los profes y para hablar”.

La fuerza de la voz se va extendiendo y tomando protagonismo en las decisiones formativas.

b) *¿Cuáles son los “claroscuros que emergen?”*

Todas las iniciativas complementarias al curriculum oficial que se iniciaron han sido ahogadas por el peso institucional y por la exigencia curricular. Al profesorado le cuesta ver más allá del contexto aula y del módulo. Le cuesta aflojar para abrir oportunidades a otros aprendizajes que forman integralmente a los estudiantes y cuesta, sobre todo, reflexionar sobre estas cuestiones para tomar decisiones de cambio bien en tareas, en temáticas... Un estudiante comenta esta cuestión:

“se han dejado de hacer muchas iniciativas como los pichos solidarios que hicimos para pagar la matrícula del compañero, el cineforum, las tertulias y todo ello ha ido acompañado de peticiones al profesorado, que queríamos relacionarlos con todo el alumnado, y en otros espacios y los hemos pedido, de otros espacios y que no ha sido atendido y el nivel de exigencia en la formación ha ido aumentando. Tengo la sensación que el año pasado cargaba de ilusión y ahora es como si me hubieran dado alas y me las hubieran quitado”.

Somos conscientes que la preocupación curricular sigue pesando en la realidad universitaria, como también, implícitamente, la idea de que el aprendizaje está más vinculado a lo que hacemos en el aula que fuera de ella.

c) *¿Qué efectos parecen producirse en los aprendizajes?*

Discursivamente no hay discusión en que el aprendizaje se produce en multitud de contextos distintos e incluso de intencionalidades formativas más o menos explícitas. Sin embargo, a pesar de esta certeza no conseguimos proyectarlo en la realidad permitiendo, con tiempos y espacios, que iniciativas de aprendizaje del alumnado puedan plasmarse y mantenerse, aún siendo conscientes de que forman integralmente a nuestros estudiantes.

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

A lo largo del artículo hemos incidido en una idea fuerza sobre cómo entender el aprendizaje en la sociedad actual y en lo que nos toca que es la Enseñanza Superior. Nuestras sociedades han cambiado y están exigiendo diferentes perfiles competenciales para estar socialmente activo. Como es de esperar esta realidad nos ha planteado un cambio en el rol que desempeñamos en la docencia universitaria y, por ende, en los procesos de interacción y comunicación con el alumnado (Vallejo, 2011) y con la sociedad. Un nuevo escenario en el que la Universidad se ve forzada a pasar de un planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a otro más interactivo, comunicativo y en red; que aproveche el valor del aprendizaje del trabajo en equipo e interdisciplinar, que se asiente en unas coordenadas dialógicas y democráticas, en las que todas las personas tienen voz (Rodríguez Rojo, 2000) y oportunidad para expresarla.

En este sentido las conclusiones de este estudio inciden en la idea de que una estructura modular junto a la implicación del profesorado por desarrollar esta nueva forma de trabajo, ha hecho posible una mayor presencia de la voz del alumnado, de feed-back, de contraste y de evaluación conjunta. Esta apertura al trabajo en equipos docentes está conduciendo a la consolidación de nuevas competencias también en el profesorado, pero, sobre todo, nos está llevando a mirar de verdad al alumnado, a tener más presentes sus deseos, inquietudes, a permitir que vaya volcando toda su capacidad humana y creativa y a abrir nuevos espacios al aprendizaje. Como hemos podido apreciar aún hemos de hacer un enorme camino, sólo lo hemos iniciado pero tenemos claves importantes para superar los obstáculos y consolidar las potencialidades, tales como:

- Reforzar los contextos diferentes de interacción con el alumnado, porque nos ayuda a mirarnos en un espejo devolviéndonos una imagen sólida sobre nuestro hacer, lo que nos ayuda en la reflexión educativa que, de otro modo, es difícil conseguir.
- Apoyar mediante cambios organizativos y también curriculares las iniciativas del alumnado que permiten acceder a nuevos aprendizajes.
- La estructura organizativa debe servir y adaptarse a la formativa y no al contrario.
- Incorporar la diversidad en el contexto curricular como medio de enriquecimiento fuerte del aprendizaje.

La escucha e interacción con el alumnado nos ubica en un nuevo escenario en el que pasamos de un “yo-tú” a un “nosotros” y es en esta interacción donde es posible que construyamos un nuevo sentido al hecho de enseñar y de aprender en profundidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Arandia, M., Alonso, M.J., y Martínez, I. (2010). *La metodología dialógica en las aulas universitarias*. *Revista de Educación*, 352, 309-329
- Arandia, M., y Fernández, I. (2012). *¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco*. *Revista de Educación*, 10, 99-123.
- Arbizu, F. y Lobato, E. (2003). *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado*. *Revista de psicodidáctica /Journal of psychodidactics*
- UPV/EHU,15 y 16, 171-188.
- Alonso, I., y Arandia, M. (2013). *Aprender creando: “Factoría Creativa” en las aulas universitarias*. En *Redu* en prensa
- Axpe, I., Alonso, I., Martínez, P.M., Amurrio, M., Arandia, M. y Arbizu, F. (2012). *Interdisciplinariedad en la titulación de educación social desde un equipo docente*. Capítulo de libro: FECIES 2012. Santiago de Compostela: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El Normal Caos Del Amor: Las Nuevas Formas de la Relación Amorosa*. Barcelona: Paidós
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
(2004): *Educación emocional para el desarrollo de conjeturas emocionales*. *Revista de Orientación Educativa*, 33 y 34, 31-37.
- Bolívar, A. (2008 a). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. En REDU. *Revista de docencia universitaria*. Número monográfico,2. <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/70/52>
- (2008 b). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. En ETD-Educação Temática Digital.
- Castells, Manuel. (2004). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Siglo XXI.
- Calvo, A., y Susinos, T. (2010). *Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia*. Universidad de Cantabria. Profesorado *Revista de curriculum y formación*

del profesorado,14, nº ISSN 1138-414 X (edición papel). ISSN 1989X (edición electrónica).

- Cruz, E., Goñi, J.M., Lareki, A., Lopez-Goñi, I. y Martínez de Morentin, J.I. (2012). *La competencia docente del profesorado Universitario en la Universidad del País Vasco UPV/EHU y la Universidad Pública de Navarra UPNa*. Congreso de Docencia Universitaria. Barcelona Julio 2012. Extraído el 5 de diciembre de 2012 desde <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/418/412>

- Elboj, C. y Gómez, A. (2004). El Giro Dialógico de las Ciencias Sociales. Teorías sociológicas para organizaciones dialógicas. En Esther Puyal Español, Carlos A. Gómez Bahillo, María Victoria Sanagustín Fons (Coord). Sociología de las organizaciones: una mirada crítica desde la Universidad, 51-68*

- Fielding, M. (2012). *Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy*. Revista de Educación, 359, 45-65

- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
 - (1972): *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires. Siglo XXI
 - (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
 - (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI
 - (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

- Gómez J. y Elboj, C. (2001). *El giro dialógico de las ciencias sociales hacia la comprensión de una metodología dialógica*. En *Acciones e investigaciones sociales*,12, 77-94

- Gómez, A. y Díez-Palomar, J. (2009). *Metodología comunicativa crítica*

- INCLUD-ED (2011). *Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa*. Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea.

- Jarvis, P (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea

- Mitra, D.L. (2004). *The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development?* .Teachers College Record, 106(4), 651-688.
 - (2007). *Student Voice in School Reform: from Listening to Leadership*. En *International Handbook of Student Experience in*

Elementary and Secondary School, 727–744.
http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29.

- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). *Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. (RELIEVE), Volumen8, 2, 103-134. Extraído desde http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm el 7 de marzo de 2013
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). *La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. Revista de currículum y formación de profesorado, 12, 1 Extraído desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART5.pdf> el 3 de marzo de 2013.
- Ocaña, A. y Reyes, M^aL. (2011). La voz del alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada: una evaluación cualitativa a través del grupo de discusión. REIFOP, 14 (4), Extraído desde <http://www.redalyc.com> el 20 de marzo de 2013.
- Parra, G. (2006). *Educación, Reforma y Sociedad del Conocimiento*. Caracas: UCV IESALC/ UNESCO-ORUS-UNESR, Colección Debates sobre La Reforma, Editorial Metropolis, 209.
- Prieto, M. (2005). *La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?*. En Theoria (001), 26–36.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección EIDER.
- Rodríguez Romero, M. M. (2006). *El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado*. Revista de educación, 339, 59–76.
 - (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 1, 1–15.
 - (2012). *El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo*. Revista de educación, 359, 66-80.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). *Sociedad, Universidad y profesorado*. Revista Universitaria de Formación del profesorado, 38, 78-99.

- Rudduck, Jean, y Julia Flutter. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz Al Alumnado*. Madrid. Ediciones Morata.
- Rué, J y Lodeiro, L. (2012). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea
- Rué, J (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Salinas, J. (2002). *Modelos flexibles como respuestas de las universidades a la sociedad de la información*. Acción pedagógica. Volumen 8, 4-13
- SBL: www.lerarenweb.nl
- Sordé, T. y Ojalá, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. En *Revista signos*, 43, 377-391
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). *Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa*. *Revista de Educación*, 359, 24-44
- Tierno, J.M., Iranzo, P. y Barrios, C. (2013). *El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad*. *Revista de Educación*, 361, 223-251
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and democratic participation in mixed Methods Research. In *Journal of Mixed Methods Research*, 6: 111. DOI: 10.1177/1558689812437185
- Torres, R.M. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. *Perspectivas*, XXX(2).
- Tracy, S. (2010). *Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research*. In *Qualitative Inquiry*, 16: 837. DOI: 10.1177/107780041038
- Vallejo, M. y Molina, J. (2011) *Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 207-217
- Zabalza, M. (2012). *La universidad de las competencias*. En *Revista Docencia Universitaria*. Volumen 10 (2).

FORMACIÓN DE PROFESORES REFLEXIVOS EN CENTROS ESCOLARES DE EL SALVADOR. EL CAMBIO DE ROLES EN LA ESCUELA Y SU INCIDENCIA TRANSFORMADORA EN EL CONTEXTO

Mercedes Blanchard Giménez

Dolores Muzás Rubio

Universidad Autónoma de Madrid

Mónica Jiménez Seco

Prof. Formac. Profes. Servicios a la Comunidad

RESUMEN

Este artículo presenta la innovación realizada con 200 profesionales de Educación Parvularia, Básica y Media, de El Salvador, durante 4 años, con una metodología de Investigación-Acción, que provocó la reflexión sobre sus prácticas escolares, la formación del profesorado, el diseño de nuevas estrategias e instrumentos y su puesta en práctica, en un proceso en espiral.

En la fase de formación se trabajó sobre diferentes estrategias metodológicas de las que el “aprendizaje a través de Proyectos Integrados” fue seleccionada en la práctica, por su capacidad para introducir diversidad de estrategias de investigación, cooperativas, etc., y provocar cambios en los roles del profesor y del alumnado, ya que dicha estrategia parte de las necesidades del contexto y las motivaciones de los estudiantes, da sentido a los contenidos del currículo oficial, y liga los aprendizajes a la vida, ayudados por las TIC.

PALABRAS CLAVE

Innovación, Proyectos Integrados, profesor reflexivo, Investigación-Acción, Formación del profesorado.

ABSTRACT

This paper presents the research and innovation with 200 teachers, Primary and Secondary Education Centers of El Salvador with an Action Research methodology, prompting reflection-training-design strategies and tools and implementation in a spiral process. The innovative action prompted the role change of teacher and student body aided by ICT contexts. During the internship we worked in different methodological strategies. The "project method" was selected by its ability to introduce diversity of research strategies, cooperatives strategies in the classroom, etc. and because it can change the teacher and the students role. The strategy is based on the needs of the context and students motivations. It gives meaning to the official curriculum, and it links learning to life, with the help of ICT.

KEY WORDS

Innovation, Integrated Projects, reflective teacher, Research-Action, Training Teacher.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto AECID¹. Se diseñó, en estrecha colaboración con la Universidad Estatal de El Salvador y el Ministerio de Educación del país, con la finalidad de impulsar la formación continuada del profesorado, favoreciendo el desarrollo de unos profesionales reflexivos, capaces de modificar su modo de trabajar en el aula.

El Proyecto comienza a gestarse en el 2009, con el objetivo de desarrollar procesos de innovación transformadora en diferentes centros educativos, y continúa actualmente por el impulso que ha supuesto para el profesorado, y el influjo que ha tenido en las directrices de la política educativa del país.

La escuela en El Salvador necesita actualmente tomar fuerza en la preparación de docentes. Aún se viven las secuelas de la guerra civil (1980-1992) por lo que el Ministerio de Educación tuvo que buscar la colaboración de personas sin ninguna preparación didáctica, dada la escasez de maestros². Se necesita todavía, junto a una formación científica, un modo de enseñar que sea significativo para los estudiantes, de manera que aprendan desde la vida y para la vida.

A partir de esta necesidad, el Proyecto debía favorecer que el profesorado diera el paso de un paradigma de transmisión a un paradigma de aprendizaje, de trabajar solos a trabajar en equipo, en coordinación con las familias y con la colaboración de los agentes sociales del contexto. Ayudados, además, con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como medio imprescindible para realizar la tarea profesional y para proveer a los estudiantes de medios y estrategias que ya están presentes en la sociedad, y que van a formar parte de su modo habitual de vivir.

Nuestro Proyecto se situó en la formación del profesorado en ejercicio, responsable de la Educación Parvularia, Básica y Media.

Se comenzó a trabajar con profesorado procedente de diversas escuelas, dando respuesta a la necesidad formulada por el propio Ministerio, pero posteriormente se continuó trabajando con claustros completos de profesores de centros que pedían entrar en este Proyecto.

2. HACIA UN PROFESORADO REFLEXIVO QUE BUSCA LA INNOVACIÓN.

El proceso de innovación comenzó con el análisis y la reflexión del profesorado sobre el propio trabajo, compartiendo y analizando también el trabajo con otros profesores, llegando a tomar decisiones de cambio en el aula para, a continuación, experimentarlos con el alumnado y evaluarlos.

¹El proyecto "Preparación de agentes de Formación del profesorado y equipos departamentales que permitan la innovación y mejora del Sistema educativo potenciando la utilización de los recursos metodológicos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y Comunicación", (Disposición 708 del BOE núm. 14 de 2010), BOE del 16 de enero del 2010, ha sido desarrollado por miembros del Equipo de Investigación Emipe de la UAM.

² Una solución fue que los padres de distintas localidades contribuyeron a la organización del sistema educativo local en ausencia del gobierno.

Rodríguez Marcos et al en Rodríguez Marcos y Pessoa (2012) identifican los modos distintos que puede adoptar la reflexión del profesor, según el paradigma en el que se sitúe, como reflexión práctica, reflexión técnica, y reflexión crítica.

Y más adelante, continúan formulando la finalidad de la formación de profesorado reflexivo:

“Buscamos formar profesores reflexivos orientados a la indagación que, sin negar la importancia de las habilidades técnicas, sientan un fuerte compromiso ético con la enseñanza y con la transformación hacia un mundo más justo y solidario” (p.44).

Esta es la inquietud que guía también todo el proceso realizado con el profesorado de El Salvador.

Para Blanchard y Muzás (2008)

“Entrar en este análisis, como profesor reflexivo, requiere:

1. Identificar de forma concreta y personalizada quiénes son los destinatarios del trabajo que el educador tiene entre manos.
2. Tomar conciencia, desde un análisis crítico, del modo que cada profesor tiene de llevar a cabo su actuación.
3. Tener claves y patrones de análisis que le ayuden a contrastar su propia práctica.
4. Estar decidido a introducir novedades y mejoras en su realidad profesional.

Este análisis puede realizarse de forma individual, pero sin duda tendrá mayor beneficio para los alumnos, cuando esto pasa a ser el trabajo de un equipo de profesionales que juntos reflexionan y juntos llegan a tomar decisiones” (p. 20).

Y juntos buscan cómo hacer más coherente su tarea con un paradigma que pone por delante el proceso de aprendizaje y al profesor como mediador, realizando cambios en sus roles y en sus modos de hacer.

Este profesorado es capaz de introducir cambios y de realizar verdaderas innovaciones educativas, siempre y cuando su tarea responda a las siguientes características:

- Trata de introducir cambios positivos o mejoras dentro de los Centros (Cañal de León, 2002).
- Con una intencionalidad: Su propósito es la de provocar cambios que proporcionan una mejora de la problemática, se realiza con unas características y recursos determinados (González y Escudero, 1987).
- Dentro de un determinado contexto institucional o social y en un marco espacio-temporal y que afecta a factores implicados en los procesos educativos en sus contextos (Carbonell, en Cañal de León, 2002).
- Supone un proceso formativo que hace crecer personal e institucionalmente a todos los implicados (De La Torre, 1997; Cañal de León, 2002).
- Supone considerar la formación y el cambio como un ingrediente de su trabajo profesional ya que “La innovación debe llegar a ser un mecanismo de

autorregulación de la enseñanza y el motor del progreso profesional del profesorado, y este debe considerar la innovación como parte de su formación continua y de un proceso de investigación sobre su práctica” (Cañal de León, 2002).

- Promueve cambios significativos para los profesionales ya que mejoran la situación anterior, son compatibles con las necesidades detectadas y con las aspiraciones y valores de los potenciales usuarios, tienen capacidad de contraste, son observables los resultados y poseen un bajo nivel de complejidad.

3. UNA PREMISA FUNDAMENTAL: EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES.

En este proceso de innovación, consideramos el trabajo en equipo del profesorado no tanto como una estrategia sino como una condición, como el elemento previo sobre el que vamos construyendo. Porque en cualquiera de las realidades profesionales que se mueven en nuestra sociedad, desde un planteamiento de gestión del conocimiento, el trabajo en equipo es la base sobre la que se mueve todo el desarrollo, tanto de lo que se refiere a la elaboración como a los procesos de toma de decisiones.

Perrenoud (2004) después de situar por delante 4 competencias profesionales del educador que ponen al alumno y su proceso de aprendizaje en primer lugar (Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo), formula en quinto lugar el Trabajo en equipo de los profesionales por diversas razones que enseguida expone. Y dice que “trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es también un valor profesional” (p.69), aunque recuerda que “la cooperación es un medio, que debe presentar más ventajas que inconvenientes” (p.70).

El trabajo en equipo, el funcionamiento sistemático del Equipo Docente pasa a ser, por tanto, condición indispensable. Sin embargo, esta condición puede que no exista de partida en la cultura organizacional de un Centro. Por tanto, es importante primero conocer en donde nos movemos y, como dice Gairín (2003), se trata de “describir la realidad desde el punto de vista organizativo” y saber que “a pesar de que tiene una cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica” (p. 97).³

Es verdad que el funcionamiento como equipo es un punto de partida y punto de llegada. Es, en definitiva, un camino que se va haciendo, y para lo que es necesario que:

- se esté en una disposición favorable para la realización de este camino

³Gairín (2003) explica que la cultura se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer.

- se pongan los medios necesarios desde la organización del Centro.

Como planteamiento, es muy importante potenciar todo trabajo en equipo que pueda estar realizándose, a propósito de intereses concretos de algún grupo de profesores: actividades interdisciplinarias, investigación sobre temas de interés o problemáticas de seguimiento del alumnado, etc. ya que estos esfuerzos van haciendo un camino y favorecen la aparición de nuevas sensibilidades en este sentido.

Como afirma Alvarez (2008):

Parece ser, o al menos así lo aseguran todos los estudios sobre la mejora escolar, que el cambio educativo pasa por el trabajo en equipo.

Para que el cambio surta efecto a nivel institucional y su mejora abarque de forma sostenida a todos los alumnos, debe ser asumido y gestionado por el profesorado como colectivo. Esto obliga a crear nuevas formas de trabajo colaborativo o cooperativo que asegure la coherencia de los procesos clave de enseñanza-aprendizaje. Lo que se pretende es cambiar la forma de trabajar del profesorado para mejorar el aprendizaje de los alumnos (p 19).

La experiencia nos dice que este trabajo en equipo, llega a producir una cultura de centro, que permite tomar decisiones de forma conjunta en aquellos aspectos que afectan a todos. Consideramos, por ello, imprescindible que el trabajo en equipo sea asumido por el centro, buscando espacios y momentos para la coordinación.

Como señala Gairín (2000) en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: “Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada” (p 101).

4. UNA ESTRATEGIA QUE FAVORECE EL CAMBIO: LOS PROYECTOS INTEGRADOS

Dice Jiménez (2004):“Un proyecto es un lugar al que queremos ir, pero también es el camino que hay que recorrer para llegar a él”(p 10).

Entendemos los Proyectos Integrados más que como una estrategia metodológica, como una metodología globalizadora, que pone en diálogo tres elementos fundamentales para lograr un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: por un lado, los intereses de los estudiantes, por otro el currículo establecido y junto a estos, las necesidades y realidad del contexto en el que se desarrolla la acción educativa.

Esta estrategia metodológica parte de los intereses de los alumnos, abiertamente explicitados por ellos, a partir de la pregunta “¿qué queremos saber de...?”

El profesor, como mediador, necesita conjugar esa curiosidad investigadora que manifiesta el alumno de manera innata y espontánea, con la sistematización de unos contenidos formulados en el currículo oficial.

A través de esta metodología llegaremos a que los alumnos sean capaces de alcanzar aprendizajes aplicados a la vida y a la transformación del entorno que le rodea.

Se establece pues un círculo de aprendizaje integrado por:

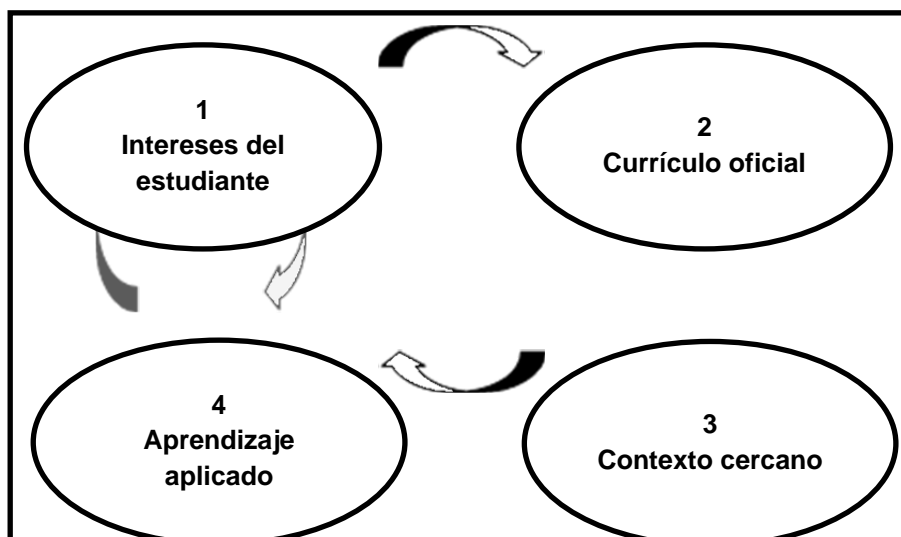


Gráfico 3

La metodología de los Proyectos Integrados emerge de una visión de la educación, en la cual los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje y el profesor actúa como mediador en el desarrollo de competencias del alumno, como coach para la adquisición de aprendizajes aplicados a la vida. En esta ocasión se subraya la importancia tanto de la adquisición de conocimientos como del desarrollo de habilidades, competencias, actitudes y comportamientos.

Knoll (1997), en su artículo "The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development", considera que en la historia de la metodología por proyectos podemos establecer 5 etapas:

- Primera etapa: 1590-1765. Comienza el trabajo por proyectos en las escuelas de arquitectura de Europa, principalmente en Roma y París.
- Segunda etapa: 1765-1880. Se considera el proyecto como una herramienta común de aprendizaje. Pasa de utilizarse solo en Europa a introducirse también en América
- Tercera etapa: 1880-1915. Comienza a trabajarse por proyectos en las escuelas públicas de América
- Cuarta etapa: 1915-1965. Se redefine el método de proyectos y se expande de nuevo por Europa
- Quinta etapa: 1965 - actualidad. Se da un redescubrimiento de la metodología por proyectos y una nueva expansión internacional.

No se trata, por tanto, de una propuesta metodológica nueva, recién inventada. Sin embargo, podemos afirmar que estamos hablando de una

estrategia que, por ser especialmente adecuada para el desarrollo de competencias, ha tomado mucho protagonismo en las dos últimas décadas.

En nuestro caso, consideramos que la estrategia de los Proyectos Integrados, inspirada en el Método de Proyectos ideado por John Dewey y desarrollado por Kilpatrick (1918), en su famoso artículo "The Project Method", contiene elementos fundamentales para hacer del aprendizaje la aventura en la que los estudiantes pueden encontrar razones suficientes para desear aprender.

Hay importantes razones para considerar que esta metodología tiene numerosas potencialidades para desarrollar un trabajo de calidad en el aula, en cualquiera de los niveles educativos, desde Infantil hasta la Universidad.

La metodología de los Proyectos Integrados refuerza el deseo natural del alumno por aprender, y que tantas veces se ve limitado en la escuela por la dificultad del profesorado en relacionar ese deseo con las exigencias del currículo; plantea los aprendizajes a partir de cuestiones o necesidades formuladas por los propios estudiantes y que enlazan con sus repetidos "¿por qué?" y "¿para qué?"; ayuda a la integración de los conocimientos; pone a dialogar la teoría con la práctica; y produce aprendizajes aplicados.

Así mismo, potencia el trabajo sistemático, pues se trata de seleccionar los intereses y decidir el eje en torno al que girará el aprendizaje, planificar el proceso a seguir, definir los medios y estrategias a utilizar y llegar a la obtención de un producto tangible y evaluable.

Potencia la globalización y/o la interdisciplinariedad de las diferentes materias del currículo en torno a un tema de interés, reforzando el enfoque integrado de los saberes. Garantiza algo tan fundamental como es la motivación del alumnado, ya que permite organizar las actividades en torno a un interés común definido por los propios estudiantes

Además es especialmente adecuada para atender a la diversidad del aula, al poder incorporar alternativas para los diferentes estilos de aprendizaje, incluso para los distintos niveles curriculares, que los estudiantes del aula presentan.

Favorece la autonomía, la capacidad crítica, la participación libre de todos, la posibilidad de expresar las opiniones personales, el trabajo en equipo y la construcción colectiva.

Y finalmente, pone en situación de dar respuesta a necesidades sociales, lo que despierta el compromiso del estudiante con su entorno.

Rojas (2005), citado por Maldonado Pérez (2008), menciona como beneficios de este modo de trabajar en el aula:

1. Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo.
2. Aumenta la motivación.
3. Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
4. Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.
5. Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
6. Permite a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.

7. Aumenta la autoestima.

Según Hernández (1998),

"Los proyectos de trabajo suponen (...) que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas, y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando" (p. 26).

Por último, los proyectos son un medio muy adecuado para el desarrollo de competencias por estar vinculados a la realidad de los estudiantes, de lo que les preocupa, les interesa y les motiva, y por tanto cercano a su Zona de Desarrollo Próximo.

Si como dice Perrenaud (2012) ser competente es "salir airoso, encarar de forma honorable, inteligente, ética, eficaz situaciones de las que dependen la realización de nuestros proyectos, nuestro éxito, nuestra felicidad, el sentido de nuestra vida" (p.55), los proyectos elaborados y realizados por los alumnos les han puesto en situaciones de aprendizaje para responder a las oportunidades que la vida les va presentando.

5. PUNTO DE PARTIDA PARA LA INNOVACIÓN

A los asesores, acompañantes de este proceso, les surgían interrogantes tales como:

¿qué papel tiene el profesorado y cómo trabaja en el aula?, ¿Qué papel tienen los estudiantes y qué tipo de actividades realizan?, ¿cómo hacer que el profesorado tenga una actitud reflexiva ante su trabajo?, ¿qué instrumentos y estrategias podía movilizar la motivación y el interés del profesorado?, ¿cómo ayudar a estos profesionales a situarse como mediadores?, ¿cómo hacer de los estudiantes, protagonistas activos?, ¿qué modo de programar facilitaría el trabajo del profesorado en el aula?, ¿cómo sostener en el tiempo el interés del profesorado y de los centros por innovar?

El comienzo del proceso consistió en ofrecer unas actividades de reflexión - análisis, realizado con los mismos profesores, sobre su modo de trabajo para que el propio profesor detectara sus capacidades y sus necesidades.

Cada grupo de profesores explicitaba su modo de trabajo, sus posibilidades y límites y la reflexión que esto les provocaba.

Con este diagnóstico, se identificó que el profesorado utilizaba la transmisión -aplicación de contenidos como el modo ordinario de trabajo en el

aula. Era bastante común el trabajo en equipo de los alumnos, y se hablaba indistintamente de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo sin identificar ninguna diferencia entre ambos.

El profesorado, por exigencia de la Administración Educativa, tenía un cuaderno en donde cada día describía de forma muy pormenorizada lo que iba a trabajar con sus estudiantes: los contenidos, los dibujos o gráficos a mostrar y a dibujar en la pizarra, y los deberes que debían realizar sus alumnos. Un esfuerzo enorme para el poco provecho que decían tener, en unos profesores obligados a trabajar, en muchas ocasiones, en dos sesiones de mañana y tarde con alumnado diferente.

El problema de unos profesores que se sentían seguros con la transmisión, pero descontentos con los resultados de los estudiantes estaba claro.

6. LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO.

El Proyecto suponía un reto y una responsabilidad: trabajar en esta realidad, respetando su propia cultura educativa, el currículo oficial, y ayudando a que el mismo profesorado fuera el protagonista activo del cambio.

Por eso, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Provocar la reflexión del profesorado sobre su propio modo de trabajo e introducir estrategias que favorezcan el cambio del paradigma de transmisión al paradigma de aprendizaje, cambiando así el rol de los distintos protagonistas de la acción educativa.

Objetivos específicos:

- Analizar con el profesorado los modos de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Introducir estrategias cooperativas e individualizadoras del aprendizaje.
- Favorecer el diseño de programaciones y modos de planificación del aprendizaje.
- Generar las condiciones para que el profesorado organice su propia innovación en el Centro, y diseñe y planifique mejoras y nuevos modos de trabajo en el aula.
- Experimentar modos de trabajo cooperativo con el profesorado que, a su vez, pasen a ser experimentados por ellos mismos, dentro de sus aulas.
- Generar estructuras de centro que hagan viable la innovación, y creen redes de colaboración con las familias, organismos y agentes sociales del contexto.
- Utilizar la metodología de la Investigación-Acción, ya que favorece un proceso de innovación permanente.
- Introducir la evaluación del proceso realizado y la valoración del trabajo del profesorado.

7. CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN

El Proyecto de Innovación se llevó a cabo en El Salvador, el país más pequeño de Centroamérica con una extensión de 21.040 Kms cuadrados. En 2013 tiene una población estimada de 6.288.899⁴, y se divide en 14 Departamentos.

En la actualidad cuenta con más de 6.000 centros educativos para más de 1.700.000 escolares.

El profesorado con el que se trabajó desde el Proyecto procedía de situaciones muy variadas, desde Complejos Educativos con más de 10 maestros hasta Centros Escolares atendidos por 2 ó 3 maestros.

A nivel social, los Acuerdos de Paz del año 1992, representaron un avance importante para los salvadoreños, para el fortalecimiento y consolidación de la democracia. Sin embargo no se implementaron recursos suficientes para alcanzar el desarrollo económico y social del país.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) El Salvador, en el año 2011, ocupa el número uno entre los países más violentos del mundo. (<http://www.laprensagrafica.com/el-salvador/judicial/226812-estudio-avalado-por-pnud-muestra-a-el-salvador-como-pais-violento>)

8. PARTICIPANTES

Participaron, directa y activamente en el Proyecto 200 profesionales, entre profesores y técnicos del Ministerio y Equipos Departamentales. Otros profesionales pudieron participar a través de encuentros, conferencias, y de los dos Congresos Internacionales organizados desde el Proyecto.

El primer año, a petición del Ministerio, comenzó un grupo de 45 profesionales, compuesto por profesores en activo en los centros, y técnicos del Ministerio. Los primeros, procedentes de distintos centros de los 7 Departamentos del país. El segundo año, este grupo realizó la fase de profundización, y otros 40 nuevos profesores constituyeron el grupo de iniciación. Además, y constatadas a lo largo del primer año, las dificultades del primer grupo al volver a su centro, se comenzó a trabajar con el equipo completo de un Complejo Educativo (20 docentes)

Esta experiencia de trabajo con el equipo docente tuvo tales consecuencias positivas que, posteriormente, se realizó el trabajo con dos redes de Centros:

Primera red: de la Departamental de la Unión (Considerado el Departamento con menos recursos sociales y más distante de la capital), compuesto por 6 centros, de entre 2 y 10 profesores, cada uno de ellos.

Otra red, con cuatro centros (entre 5 y 11 profesores cada uno de ellos), de los Departamentos de La Paz y de La Libertad.

Además, se realizó el seguimiento de los tres grupos que habían comenzado el proceso de innovación, anteriormente.

⁴Datos extraídos del Censo elaborado por DIGESTYC (2013): Proyecciones nacionales 1950-2050, p. 81

9. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO CON EL PROFESORADO

El procedimiento para realizar el proceso de innovación, tenía que alejarse de la modalidad tradicional de transmisión y ayudar al profesorado a manejar otro tipo de estrategias, más allá de la explicación y aplicación de los aprendizajes como modo único.

No era coherente, por tanto, proceder dando conferencias y charlas para que, a partir de ellas, el profesorado utilizara otros modos de trabajo nuevo. Había que “empezar haciendo” que las cosas fueran distintas. Los formadores-mediadores tenían que pensar, elaborar instrumentos didácticos, utilizar nuevas estrategias docentes, evaluar, etc. con todo el profesorado.

Es más, era necesario que el profesorado reflexionara sobre lo que hacía y surgiera de él la necesidad de un cambio. Los mediadores podían provocar la reflexión, dar pistas, mostrar nuevos caminos.

Para realizar la innovación se decidió utilizar una metodología cualitativa como la Investigación-Acción, por su capacidad para la realización de cambios institucionales a través de procesos sistemáticos y continuados, y por su potencial formativo en el trabajo de profesionales, de forma individual y grupal.

La metodología de Investigación-Acción (Elliot, 1990; Pérez Serrano, 1994; Imbernón, y Alonso, 2002; Latorre, 2003; García Llamas, 2008; Rio Sardonil, 2008) convierte al profesorado en agente y promotor de los cambios educativos desde dentro, a través del desarrollo de una cultura de Centro. Este modo de hacer nos remite a un modelo de escuela en un constante proceso de renovación, de aprendizaje y de mejora e innovación, y a una concepción del proceso educativo, desde los paradigmas socio-crítico y de la complejidad, que da respuesta al contexto y al alumnado, donde la organización se desarrolla en un continuo proceso, en donde todos aprenden.

La finalidad de la Investigación-acción, según Sandín (2003)

no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión sobre la realidad educativa, sino fundamentalmente aportar la información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos (p.161).

Apoyados en esta misma constatación, se puede afirmar que, es posible trabajar con esta metodología, cuando el profesorado comprende que él mismo puede convertirse en investigador de su propia acción, ya que tiene en sus manos la capacidad de identificar las “prácticas” sobre las que ejercer una reflexión consciente y una mejora, con la mediación de profesionales que les ayuden a la elaboración de procesos sistemáticos, que unen observación y análisis - formación - implementación sobre dichas experiencias.

Esta Investigación-Acción busca la “innovación”, que “pretende alterar ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dirección renovadora de la existente” (González y Escudero, 1987, p.16), de forma intencional, sistemática y, “porque hay un objetivo explícito de cambio, es necesaria una adecuada planificación en la que se define el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario y las dinámicas apropiadas para conseguirlo” (Murillo, 2002, p.18).

La Investigación - Acción, puso en activo a los profesores, les enseñó un camino y les proporcionó unos instrumentos que podían utilizar en el futuro para convertirles en actores de su propio cambio.

Según Latorre (2003) “en síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (p.32).

El doble objetivo de esta metodología permite, por un lado, investigar sobre la propia práctica, y por otro, que el profesorado vaya implementando respuestas que el contexto necesita experimentar y volver a analizarlas, en un proceso siempre abierto.

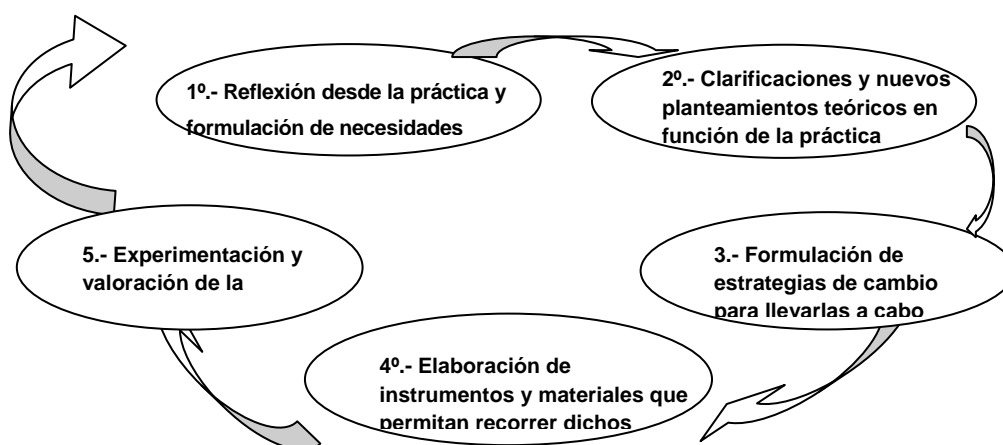


Gráfico 1

10.RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS.

En el proceso se han utilizado diversas técnicas e instrumentos que han ayudado a la organización y sistematización de los datos proporcionados por el propio profesorado, tales como:

- **El relato comunicativo**, en la fase 1ª de diagnóstico y análisis, donde el profesorado describe su modo de trabajar en el aula, y que, después, es analizado por los propios profesores, a través de unas categorías establecidas previamente. Favorecen, por tanto, la autoevaluación y la metacognición de su modo de trabajo.
- **Los grupos de discusión**, que suponen un diálogo igualitario entre los componentes del grupo, a través del que se construye una interpretación colectiva del aspecto que está en estudio.
- **La observación comunicativa**, que exige el establecimiento previo a la observación, de los objetivos de la misma y posteriormente, un diálogo, para validar los resultados obtenidos.
- Y las reuniones con el equipo directivo y el equipo dinamizador, cuyo objetivo es organizar y planificar cada fase del proceso y analizar los

documentos del Centro. Estos datos quedan recogidos a través de las **actas correspondientes** en las que se expresan los aspectos tratados y las decisiones tomadas.

- Un **instrumento de metacognición** en donde el profesorado identifica, al final del proceso, el antes y el después con los aprendizajes adquiridos.
- Por último, el **diario del proceso** que va ayudando a reconocer el camino recorrido y señalar nuevas metas.

Se ha realizado un **análisis cualitativo** de la información mediante la técnica del Análisis de Contenido. Para ello, se han utilizado categorías e indicadores de la categoría, establecidos previamente y se han reducido los datos recogidos, mediante la categorización, la síntesis y el agrupamiento (Tójar Hurtado, 2006).

Las categorías establecidas de antemano para el análisis de los datos fueron: alumno constructor, profesor mediador, trabajo cooperativo, metodología transformadora, impacto en contexto. Se utilizó “la frase” como Unidad de Análisis para la valoración del contenido de los distintos instrumentos o informes que se realizaron.⁵

11. FASES DEL PROCESO LLEVADO A CABO

La **1ª fase**, de diagnóstico, con cada uno de los grupos, consistió en el análisis y reflexión del profesorado sobre su tarea: cómo trabaja el profesor en el aula, qué estrategias utiliza, qué le da mejores y peores resultados, qué necesidades de cambio tiene. Y se profundizó en la comprensión de los problemas que le surgían en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, fue necesario que el profesorado describiera, en el relato comunicativo inicial, qué hacía en sus aulas, el papel que tienen las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y el papel que el profesorado pensaba que podía llegar a tener; las relaciones que tenía establecidas con el entorno y las que creía que podían llegar a configurarse.

Sobre esta descripción y autoanálisis, se comenzó a trabajar, en los grupos de discusión. En ellos se ponía en común la tarea, para analizar sus modos de trabajo, clarificar conceptos, procedimientos, y se construían nuevos planteamientos educativos que requerían otros modos de actuación.

Esta primera fase se sitúa entre la metacognición, la socialización de la propia práctica, el aprendizaje entre iguales, y aspectos formativos relacionados con cambios en los planteamientos.

2ª Fase, fundamentalmente formativa: Se ofrecieron diversas estrategias metodológicas con amplias posibilidades para realizar el cambio. Con ello, el profesorado elaboró herramientas que recogían lo que sucedía en el aula, en el contexto, con sus alumnos y con la comunidad, de manera que le ayudara a evaluarlo y a ponerlo en común con sus compañeros.

3ª Fase: Es la fase más larga, pues el profesorado lleva al aula los nuevos planteamientos, desde otras claves, y también las nuevas estrategias

⁵ Ver anexo del instrumento de análisis elaborado

metodológicas de carácter individual y grupal: Plan de trabajo personal y autocontrol, investigación, grupos interactivos, grupos cooperativos, etc.

4ª Fase: Puesta en común de su tarea con el grupo de profesores con quien se ha formado para socializar su experiencia y analizar y valorar logros, dificultades y poner en común dudas y aprender unos de otros.

Esto suponía establecer en cada encuentro el mapa de situación y el diseño de la trayectoria a seguir para la introducción de nuevas estrategias, ya que en muchos casos el miedo a introducir cambios les dificultaba la innovación. Sin embargo, la escucha a los compañeros y la mediación de las asesoras, animaba a nuevas introducciones de estrategias y herramientas que iban ayudando a completar los cambios.

Después de esta cuarta fase, cada grupo de profesores, vuelve a comenzar el proceso de análisis y reflexión que lleva a consolidar planteamientos y a acoger otros nuevos, a elaborar nuevos instrumentos y llevarlos al aula, y a recoger lo que sucede. A observar cómo se motivan los alumnos y qué nuevas necesidades aparecen.

12. AVANCES CONSTATADOS EN EL PROCESO

A través de los datos recogidos con los diferentes instrumentos de evaluación y seguimiento, podemos constatar lo siguiente:

- Se ha valorado muy positivamente el trabajo en equipo que, a lo largo de todo el proceso de investigación-acción, ha sido el modo habitual de trabajo.
- Ha sido decisivo, al comienzo del proceso formativo, el compromiso de la continuidad del profesorado implicado. Esto ha permitido identificar cambios en actitudes, en el modo de trabajo, en la implicación en la transformación del entorno.
- Cuatro nuevos planteamientos ha formulado el profesorado como claves para consolidar un cambio de Paradigma:
 - Los aprendizajes deben surgir de los interrogantes, de los intereses y motivaciones de los propios alumnos.
 - La necesidad de que el alumno tome como propia la tarea de aprender y se convierta en investigador, en protagonista activo de su aprendizaje.
 - El profesor se sitúa como mediador, ayudando en los planteamientos del trabajo, facilitando el proceso del alumno/a.
 - Los aprendizajes deben conducir a un compromiso del estudiante como ciudadano responsable con lo que sucede en su contexto.
- En todos los grupos, el profesorado se decantó por el trabajo en “Proyectos Integrados”. Lo que en un primer momento se presentó como una estrategia más, llegó pronto a considerarse la estrategia más adecuada para sus contextos y fue demandada por los diferentes grupos de docentes como el modo idóneo de dar respuesta a las necesidades de sus aulas y sus escuelas.
- Un buen número de profesores/as ha trabajado en proyectos comprometidos con el contexto. Evidencia de ello son, títulos tales como “¡Salvemos el Ocotillo!”, “¿Cuál es la historia de mi comunidad?”, “¿Cómo promover lugares ecoturísticos de mi pueblo?”, “De la locura a la Esperanza” (un recorrido por las causas y consecuencias de la Guerra Civil)

con una película estudiantil, “¿Qué relación hay entre el Magnetismo y la Electricidad?”, “¿Cuáles son los riesgos naturales a los que está expuesto Gualpirque?”, “Conociendo sobre los rayos”, “¿Qué sería de los humanos al degradarse más el Medio Ambiente?”, “¿Podemos vivir sin agua?”, “Cuentos y Leyendas de mi país”. Y un largo etcétera que ha hecho significativo el aprendizaje del alumnado y la implicación de la comunidad.

- Algunos de los mayores logros que se han obtenido con los estudiantes, es que ellos han aprendido a expresar sus inquietudes en relación a lo que quieren aprender.
- Los docentes afirman que han visto cómo los padres de familia, se han involucrado más en las actividades pedagógicas que desarrolla la escuela. Tradicionalmente, la participación de padres de familia o sectores de la comunidad ha sido para recolectar fondos y para presentar necesidades. Sin embargo, con este nuevo modo de hacer, la participación de las familias va mucho más allá de la contribución económica. Tiene que ver ahora con el compromiso y apoyo de los padres en los aprendizajes de sus hijos, en la participación en ciertas actividades escolares, en la presentación de los proyectos en la escuela, o en la visita a otras escuelas para conocer qué están desarrollando en otros lugares. Y sobre todo, vivenciar y dar testimonio sobre la diferencia de la escuela de ayer y de hoy.
- Los docentes están convencidos, partiendo de la experiencia adquirida en estos años, de que la metodología de Proyectos Integrados, contribuye a hacer más significativo el aprendizaje de los estudiantes y mucho más atractiva la labor como docentes.
- Algunos de los Centros que se han formado como claustro, han formalizado, en el centro, un equipo de profesorado para la coordinación y seguimiento de la innovación.
- En el desarrollo de los Proyectos Integrados se han coordinado acciones con organismos sociales del contexto, como por ejemplo la celebración de "El carnaval del Dengue", la realización de “ferias” para mostrar las innovaciones, la convocatoria de “encuentros intercentros” en la zona con participación de las autoridades locales, etc.
- El profesorado manifiesta de forma generalizada que ha vivido como un descubrimiento la posibilidad de pensar, analizar y reflexionar sobre sus prácticas, para poder dar pasos de progreso en su tarea profesional. Al mismo tiempo que utilizaba la referencia del currículo oficial de forma flexible y viendo más sus posibilidades que sus límites.
- Fue muy gratificante para el profesorado el conocimiento de metodologías que le acercaban a su rol de mediador, distinguiendo cuáles eran más propicias para ligar los aprendizajes con la vida.
- En las evaluaciones, el profesorado identifica con claridad el antes y el después: destaca estrategias que utilizaba antes de modo ordinario: la explicación, el dictado, el examen de contenido teórico, la aplicación de lo aprendido a través del ejercicio escrito, utilizando con exclusividad el papel y el bolígrafo, y solo de forma extraordinaria tareas más activas. Reconoce que va asumiendo con naturalidad la investigación, el trabajo cooperativo, las salidas al medio y la mirada a la vida y a la realidad contextual, como medio para hacer más significativo los aprendizajes. Sin embargo falta

todavía dar pasos para que este modo de hacer se convierta en el modo diario de trabajar en las aulas.

- Algunos centros y algunos profesionales de forma individual, han comenzado a compartir con centros o con grupos de profesores de otras escuelas este modo de trabajo. El trabajo que comenzó destinado a unos grupos concretos se ha ido socializando y es solicitado en otras realidades educativas del país.
- El Ministerio de Educación desde las Departamentales, ha tomado la responsabilidad de que estos profesionales sigan encontrándose y trabajando en red.

13. CONCLUSIONES

- La investigación-acción, una vez más, se ha manifestado como la forma idónea para involucrar al profesorado en la innovación, ya que en el mismo proceso los profesores han podido reflexionar, analizar, vivenciar paso a paso, aquello que más tarde tenían que llevar a las aulas. Ya que el mismo proceso contenía ese diálogo teoría – práctica.
- La investigación-acción ha ayudado a realizar un proceso abierto al cambio, a la comprensión de que nada es definitivo, a estar constantemente en un proceso de búsqueda, en donde se va experimentando que:
 - El trabajo en equipo estimula y da energías para perseverar en la búsqueda de innovaciones.
 - Se aprende más y mejor, cuando lo que se hace se analiza y se comparte con otros.
 - La acción con los iguales multiplica la eficacia de las acciones.
 - Los aciertos animan a continuar con más ilusión, y los errores se convierten en fuente de un mayor conocimiento.
- Cuando el trabajo con otros se vive en primera persona, ya se está en condiciones de defender su utilización, a nivel profesional y en el aula, frente a la acción individual y solitaria, situación a la que muchas veces sometemos a nuestros alumnos, apoyándonos en teorías individualistas del aprendizaje (que dicen asegurar un mejor rendimiento), y que nada tienen que ver con un planteamiento más social y con las nuevas teorías del desarrollo cognitivo y de las inteligencias múltiples.
- Así mismo podemos decir que trabajar con la estrategia de Proyectos Integrados, tiene un impacto sostenible en el aprendizaje de los estudiantes. Lo que ellos mismos han descubierto con la mediación de su profesor tiene más posibilidades de consolidarse. A la luz de este tipo de experiencias del día a día, constatamos que esta metodología ha hecho del aula un verdadero laboratorio de aprendizaje, ha obligado a dejar las clases tradicionales de dictado, y ha reducido el absentismo.
- Los docentes que han conocido y se han apropiado de esta metodología de Proyectos Integrados han logrado dar otro enfoque a su modo de trabajo, en donde han integrado currículo, atención a la diversidad y planificación y evaluación de los aprendizajes. Trabajar con esta metodología ha hecho posible que el docente sea investigador, consultor, mediador entre las inquietudes que presentan los estudiantes en relación a su aprendizaje.

- Y por último, esta y otras experiencias nos dicen que, para que un trabajo de innovación se consolide y perviva en el tiempo, necesita del apoyo y valoración oficial y de equipos de Centro o de Zona que acompañen y estimulen a los docentes, que ayuden a identificar nuevas necesidades, que estén en relación con los organismos sociales, que faciliten la coordinación de los distintos profesionales en acciones educativas con incidencia social. Y aunque esto faltara, lo que es imprescindible es contar con el entusiasmo de los profesores.
- Esta innovación, implementada en un contexto concreto como el de El Salvador, para las autoras tiene posibilidades más universales, puesto que procesos similares han sido llevados a cabo en otras realidades.

14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M. (2008). *Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo*. Ponencia Congreso Internacional de Deusto. Julio 2008.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. (2ª ed. 2009) Madrid: Narcea.
- Cañal de León, P. (2002). *La Innovación Educativa*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Elliot, J. (1990). *Investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- España. (2009). Disposición 708 del BOE nº 14 de 2010
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Congreso internacional sobre dirección de centros educativos*, págs. 73-175, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2003). La formación de directivos ¿una encrucijada con solución?. *Organización y gestión educativa*, 2, 22-27.
- García Llamas, J.L. (2008) Aulas inclusivas. *Revista: Bordon*. 60 (4). págs: 89-105.
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. Artículo publicado en Pátio. *Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, M.A. (2004) *Proyecto para educar. Propuestas para dentro y fuera de la escuela*. SM Madrid
- Kilpatrick, W.H. (1918) The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Knoll, M. (1997) The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9ª reimp. 2009). Barcelona: Graó.

- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus, Vol. 14, Núm. 28, septiembre-noviembre, pp. 158-180 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Disponible en:
- <http://books.google.com.mx/books?id=gmKZ3t8zluoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Murillo, J. y Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro y CIDE
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó
- Rio Sardonil, D. (2008). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: UNED
- Rodriguez Marcos, A. – Pessoa, T. (coord.) (2011). *A vida nas escolas*. Universidade de Coimbra.
- Sandín Esteban, MP. (2003). *Investigación cualitativa en investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Tójar Hurtado, J.C.(2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torre, S. de la (1997). *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Páginas web:
- <http://www.laprensagrafica.com/el-salvador/judicial/226812-estudio-avalado-por-pnud-muestra-a-el-salvador-como-pais-violento>

Anexo: Instrumento para el análisis de contenido (elaboración propia).

CATEGORÍAS	INDICADORES DE LA CATEGORÍA	CODIGO
1 Alumno constructor	1) El alumno pone en voz alta lo que quiere aprender, sus intereses y motivaciones para el aprendizaje y son tenidas en cuenta.	1AC
	2) El alumno realiza aportaciones para la programación de trabajo.	2AC
	3) El alumno identifica sus dificultades y sabe pedir ayuda	3AC
	4) El alumno identifica lo que aprende y hace autoevaluación.	4AC
	5) El alumno se mantiene activo en el proceso y participa aportando sus ideas	5AC
	6) El alumno conoce los pasos del proceso a seguir para su aprendizaje	6AC
2 Profesor mediador	1) El profesor provoca la participación de los alumnos preguntando que quieren aprender y lo tiene en cuenta en su programación	1PM
	2) El profesor provoca que el alumno se interroge de forma concreta sobre lo que le interesa conocer de cada Unidad Temática.	2PM
	3) El profesor genera actividades para saber los conocimientos previos de sus alumnos	3PM
	4) El profesor formula claramente los mínimos que se le exigen al alumno/a y son conocidos por él	4PM
	5) El profesor gradúa las actividades adaptándolas a las características de sus alumnos	5PM
	6) Observa a cada alumno/a y conoce sus dificultades y sus posibilidades	6PM
	7) Informa al alumno/a de sus progresos y favorece su autoestima	7PM
	8) Registra y acompaña el proceso que sigue el alumno/a	8PM
3 Cooperación	1) Se realizan trabajos en grupo	1CO
	2) Se favorece el diálogo y la ayuda entre compañeros en el aula	2CO
	3) Se utiliza la tutorización entre compañeros como estrategia para el aprendizaje	3CO
	4) Se ponen en común y se confrontan los conocimientos adquiridos	4CO
4 Metodología transformadora	1) Se plantea el aprendizaje como secuencia y proceso, no como suma de actividades.	1MT
	2) Se realiza una evaluación inicial estructurada al comienzo del curso y se adecua la programación	2MT
	3) Se evalúan los conocimientos previos en cada Unidad Didáctica	3MT
	4) Se construyen los nuevos aprendizajes sobre conocimientos y experiencias previas	4MT
	5) Los aprendizajes se desarrollan estableciendo relaciones entre los conocimientos	5MT
	6) Se realizan actividades de síntesis y aplicación	6MT
	7) Se trabaja con elementos, problemas, necesidades de la vida planteado por los alumnos	7MT
	8) Se parte de hechos y experiencias para llegar a conceptos. Utilizar el método inductivo	8MT
	9) El profesor enseña a "mirar", a descubrir la realidad	9MT
5 Impacto en contexto	1) Se observa el contexto para identificar necesidades	1IC
	2) Las necesidades del contexto son punto de partida y de llegada en el Proyecto	2IC
	3) El Proyecto plantea respuestas a los problemas del entorno	3IC
	4) Se realizan actividades fuera del aula	4IC
	5) El producto del Proyecto es una respuesta a las necesidades del contexto.	5IC
	6) Se buscan coordinaciones con organismos sociales de la zona	6IC

A LEITURA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: EXIGÊNCIA DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Joana Cavalcanti

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF (Centro de Investigação Paula Frassinetti)

RESUMO

Este artigo pretende discutir questões fundamentais acerca da formação de leitores, focalizando a problemática acerca do ensino da leitura e da iliteracia e suas consequências socioculturais, mas sobretudo o impacto que a leitura esta pode provocar enquanto sistema simbólico na construção de visão de mundo e apropriação da realidade.

No mundo contemporâneo é impossível se pensar em leitura e educação sem reflectir profundamente acerca da interculturalidade e da trama que aí se tece para se (re)construir a história humana, principalmente no sentido de se corrigir as situações que implicam em desigualdade, preconceito e racismo.

Nessa perspectiva iremos assumir e sublinhar o discurso de autores significativos para estas duas áreas temáticas, dando ênfase aos autores Freire e Bakhtine, articulando-os com outros investigadores, também, relevantes para o estudo da Leitura e da Educação Intercultural.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura, Educação Intercultural, texto, contexto, interpretação, discurso, interdiscurso, práticas pedagógicas, sentido.

ABSTRACT

This paper discusses fundamental questions about the formation of readers, focusing on the problem of teaching how to read and illiteracy and its socio-cultural implications, but primarily the impact that reading may cause as a symbolic system in the construction of worldview and ownership of reality.

In today's world it is impossible to think of reading and education without thinking deeply about interculturalism and plot that weaves around to (re) build human history, mainly in order to fix the situations that imply inequality, prejudice and racism.

In this perspective we will assume and underline the speech of significant writers for these two topics, emphasizing the authors Bakhtin and Freire, linking them with other researchers also relevant to the study of Reading and Intercultural Education.

KEY WORDS

Reading, Intercultural Education, text, context, interpretation, speech, interdiscourse, pedagogical practices, sense.

RESUMEN

Este artículo pretende debatir cuestiones fundamentales acerca de la formación de lectores, focalizando la problemática acerca de la enseñanza de la lectura y del analfabetismo y sus consecuencias socioculturales. Pero sobre todo el impacto que la lectura puede provocar en el sistema simbólico en la construcción de la visión del mundo y apropiación de la realidad.

En el mundo contemporáneo es imposible pensar en la lectura y la educación sin pensar profundamente acerca de la interculturalidad y la trama que se teje en torno a la (re) construcción de la historia humana, principalmente con el fin de corregir las situaciones que impliquen desigualdad, prejuicio y racismo.

Desde esta perspectiva, vamos a asumir y subrayar el discurso de autores significativos para estas dos áreas temáticas, poniendo el énfasis en autores como Bakhtin y Freire, y su vinculación con otros investigadores también relevantes para el estudio de la lectura y la Educación Intercultural.

PALABRAS CLAVE

Lectura, educación intercultural, contexto, interpretación, prácticas pedagógicas

1. SEMEAR LEITURA E COLHER A “PALAVRAMUNDO”

“(...) é pressuposto que todo saber e conhecer é interpretação e em que é estabelecido que o mundo é uma espécie de texto.” (Ijsseling, 2000, p. 28)

O processo de leitura é polissêmico, transversal, pessoal, colectivo e promove aprendizagens importantes, significativas e transformadoras acerca da realidade. Tal ideia parece ser consensual entre os pesquisadores e estudiosos da área, embora exista muita controvérsia quanto à existência de apenas uma definição para a leitura

Embora se saiba que o acto de ler esteja profundamente relacionado com questões de ordem ontológica que apelam para uma hermenêutica geral de busca de sentido para a realidade. Ainda assim e cada vez mais, se enfrentam barreiras relacionadas com a formação de leitores em todos os sectores sócio-educativos.

Criam-se novas abordagens pedagógicas e filosóficas, investem-se em projectos e programas de incentivo à leitura, oferecem-se formações acerca da leitura para educadores, pais, professores e até para profissionais de outras áreas. Entretanto, a leitura como espaço para a produção de sentido continua a não fazer parte da praxis educativa. A formação de leitores, ainda está muito relacionada com a decifração do código linguístico que nem sempre tem a ver com a atribuição de sentido, embora a decifração da palavra seja uma competência estruturante para que se possa buscar e desvelar sentidos.

Não pretendemos afirmar com isto que tal preocupação por parte dos professores não seja pertinente uma vez que a atribuição de sentido está relacionada com as competências de decifração, mas por outro lado sabemos que não consiste apenas na descodificação do código linguístico porque o acto de ler pressupõe a interpretação da realidade em suas múltiplas dimensões e através de outros códigos que vão para além do verbal.

Parece-nos que já não se pode pensar na leitura como um sistema ou processo fechado em si mesmo, mas concebê-la como uma das principais ferramentas ou instrumentos para o desenvolvimento social, político, económico, enfim conforme o investigador Toffler (1979):

“A tecnologia do futuro requer, não milhões de homens letrados, prontos a trabalharem em unísono, em tarefas repetitivas, nem a obedecer cegamente a ordens, mas homens que possam formular juízos críticos, que possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas, que estejam aptos a localizar novos relacionamentos dentro da realidade rapidamente em mutação.” (pp.335-6).

Tem-se de perspectivar a leitura como algo que pressupõe movimento, plasticidade e flexibilidade para que se possa construir novas mentalidades capazes de assumir com autonomia e compromisso as exigências do futuro, um futuro que já faz parte do nosso acelerado quotidiano. Portanto, a formação de leitores deve desenvolver competências de interpretação das variadas experiências que fazem parte da biografia do sujeito.

As biografias fazem-se a partir da interacção com os outros numa permanente (re)construção das identidades. Tal reconstrução está intimamente relacionada com as condições históricas e sociais de cada leitor, visto que este se insere em circunstâncias e contextos, o que inclui os pontos de conexão que são de ordem universal.

Concordamos com o crítico Bloom (2001) quando afirma que a leitura/a literatura tem o sentido de alteração, transformação e estas devem ter o carácter universal. Valida-se pela necessidade intrínseca da pessoa em se identificar com os diversos percursos humanos com o objectivo de se sentir capaz de ver no Outro, aquilo que também é seu, mesmo que os contextos sejam diferentes. O sentido da transformação deve conduzir ao desejo de intervenção e do tornar-se capaz de actuar dinamicamente para alterar os contextos com a intenção de melhorá-los.

É possível que uma das principais funções da leitura seja de fazer pensar criticamente, reflectir e se envolvida com as diversas problemáticas pessoais e colectivas. Ler pode ser um belo e poderoso instrumento para se ensinar a pensar acerca da realidade.

Certamente, não será apenas o acto de descodificar o signo que permitirá o acesso à interpretação profunda, comprometida e adequada. Seria muito ingénuo acreditar que a leitura limita-se ao acto de decifrar, pois saber ler *“(...) é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita”* (Bonboir, 1970, p. 33).

Infelizmente, a leitura como instrumento poderoso para a interpretação da realidade, bem como possibilidade de apropriação dos diversos contextos, além de seu carácter de intervenção parece não fazer parte dos principais objectivos da instituição escolar, embora a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986) enfatize a leitura como uma das questões mais importantes do processo de aprendizagem.

Ensinar a ler para obter sentido é um dos grandes desafios que os professores enfrentam. Sublinhamos o facto de que tal proposta ainda não está interiorizada pela maioria dos professores, estes formados a partir de paradigmas positivistas para os quais ensinar tem o significado de ‘empurrar para dentro’ o máximo de informações, mesmo que estas não sejam significativas para os estudantes.

De outra forma, compreendemos que os contextos podem e devem ser alargados e tal percepção também faz parte daquilo que apreendemos como sendo uma das mais importantes funções da leitura. Entretanto, para que as experiências de leitura sejam vividas com intensidade, desejo e prazer não se pode descurar do vivido nos contextos, visto que são daí que se lançam as primeiras miríades sobre a realidade, a família, o grupo, as culturas, as paisagens, os afectos e as humanidades.

Consideramos a premissa de que a leitura é uma aprendizagem que se faz durante a vida inteira. Nos tornamos leitores permanentemente na interacção com os outros, mesmo quando tais interacções pressupõem os atritos e as fricções que provocam mais do que o diálogo, a dialéctica.

Quando se discute a formação de leitores, quase sempre, existe uma recorrência bastante grande aos clichés tão próprios dos discursos contemporâneos que utilizam a leitura como acesso para os mais diversos e exóticos interesses políticos e ideológicos.

Tem-se a impressão de que todas as pessoas estão plenamente conscientes da importância da leitura para a vida pessoal e colectiva dos indivíduos. Discutir sobre leitura em larga escala deixou de ser preocupação real e fundamentada para se tornar mais um instrumento de manipulação dos sistemas de mercado. Enfim, nos últimos tempos, pessoas com propostas aliantes de formação de leitores têm invadido os contextos educativos e quase todos se sentem capacitados para dar “receitas”, indicar caminhos, sugerir pistas, conduzir crianças ao ler mais e mais, mesmo que o mais signifique ler qualquer coisa.

Não queremos dizer que a leitura rápida e ligeira é uma impossibilidade para que se façam outras leituras mais complexas, inquietantes e questionadoras. Queremos apenas enfatizar que para além das leituras amenas que exigem basicamente a decifração dos códigos, existem as leituras que nos oferecem a possibilidade de abrir janelas reais e imaginária. Que são aberturas intersemióticas. Ler um bom texto é aceitar o desafio de (des)envolvê-lo numa perspectiva transcendente de relação com a vida.

Resta-nos saber se, para além do senso comum e de interesses advindos de múltiplos mercados e variadas políticas educativas, se os contextos pedagógicos oferecem espaços para a aproximação significativa dos sujeitos com a leitura. Não somente, com a leitura rápida e funcional, mas principalmente com a possibilidade de ler textos carregados de sentido. De interpelação. De convocação à reflexão. Tais textos fazem parte de um conjunto de leituras que nos tornam diferentes porque promovem a alteridade. Lançam o desafio de nunca mais sermos os mesmos porque algo foi transformado na nossa visão de mundo, pois é provável que:

“A força vital que faz surgir o encadeamento textual, é alimentada pela multidimensionalidade que se articula e veicula no próprio texto, sendo este um ‘um mosaico de citações’, na terminologia de Julia Kristeva, um ‘espaço polivalente’. Referindo-se a Bakhtine, diz Kristeva: ‘todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um texto’. Esta intertextualidade é uma ‘ruminação’ transformadora, o mesmo é dizer geradora de escrita de novos textos. (...) O texto, como um lugar de diálogo de instâncias diversificadas, é, pois, um espaço de relações intertextuais.” (in Borges-Duarte, 2000, p. 7)

O texto enquanto tecido, urdidura e trama remete-nos para o próprio significado de teia que não se encerra naquilo que se propõe como fim, mas antes pelo contrário colige na iniciação de outros pontos capazes de suscitar novas realidades que são a essência de possibilidades. A palavra é a sua própria virtualidade ao habitar na linguagem que não apenas comunica e informa, mas se pronuncia no acto de leitura como sendo a extensão do pensamento, do olhar e da alma.

Se falamos de leitura referimo-nos aos textos porque não existe leitura sem textos e quando apontamos o texto como lugar de diálogo discursos, do

‘entre-dois’, tentamos amplificar o seu significado para além da própria palavra escrita ou oral. O sentido da leitura é indissociável do seu (con)texto e que este pode ter o significado inspirado na condição que assumimos enquanto seres inscritos no mundo a partir da linguagem. Ora, a concepção *contemporânea de texto tem provocado mudanças significativas no próprio conceito de leitura e de sentido, assim como o de interpretação porque o verbo ler se apresenta como:*

“(...) unir: legere, légein, encontrar ligação entre o que se nos apresenta simultaneamente múltiplice e unido, legalizar o aparecer do que parece. Ler é tecer. (...) A leitura e o texto formam assim uma espécie de tapeçaria ‘viva’ – aberta e inacabada – onde os diferentes fios se entrelaçam e compõem, se urdem, contínua e indiferentemente.(...) É neste sentido que diz Roland Barthes: ‘Texto quer dizer tecido, mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo’. (...) Neste particular, assumimos a posição ricoeuriana de que a interpretação de um texto se faz no interior da dialéctica entre explicação e compreensão, sendo o seu resultado.” (Borges-Duarte, pp. 9, 10, 11).

Torna-se importante fazer uma certa travessia da concepção têxtil do acto de ler para uma outra que tem a ver com plantio, terreno, campo, semente, fruto, colheita e que de certa forma remete para o sentido anterior de coligir. O acto de semear implica numa acção futura de (re)colher. Se a palavra ou a linguagem pode ter a conotação de tecido, por outro lado também pode assumir a metáfora de semente de sentido. Ambas as tarefas, semear e tecer, indicam produção, acção impregnada de desejo pela possibilidade de se (re)construir/laborar no processo histórico de humanização.

Para olhar o mundo numa dimensão vertical foi necessário que o ser humano se desenvolvesse biologicamente, se erguesse. O gesto tem origem na própria necessidade humana de buscar outros territórios, de ampliar-se na horizontalidade, de agrupar-se pelas carências naturais. O próprio gesto de conseguir tocar e agarrar o mundo com as mãos resultou na instrumentalização da realidade, facilitou a percepção e aproximou uns dos outros porque a mão que se estendia para colher folhas e frutos, espalhar os grãos na terra e fazer o fogo também se humanizava ao tocar o Outro e por isso o cientista Maturama (2002) defende a linguagem como espaço inaugural do amor, da necessidade do Outro. Para este autor a linguagem é o lugar da reunião, da permanência, da construção social de vínculos que são de ordem afectiva, emocional, mas também política no amplo sentido do acto político de interferir na organização da polis.

De alguma forma, a ideia de Maturama se aproxima do pensamento do pedagogo e pensador Freire (1997) que deixa entrever em toda a sua obra o valor da palavra como semente de sentido capaz de gerar a ‘palavramundo’. Capaz de provocar a compreensão dos contextos que se constituem em realidades produzidas a partir das relações entre os sujeitos numa dinâmica que se move para atender ao apelo necessário de que todos os seres humanos se organizam positivamente ao aceitarem-se na construção do

amor. É o contrário do amor que promove o desconhecimento do Outro, o desrespeito, a indiferença, o preconceito, as desigualdades que resultam em ameaça, injustiça e guerra.

Para Freire (1997) a leitura é uma alavanca determinante para a interpretação da realidade e intervenção social. Constitui-se como um sistema de organização e reorganização do mundo. Para este autor a palavra tem o sentido de apropriação da realidade, configura-se numa capacidade de leitura de mundo, interpretação e produção de sentido, daí afirmar que a leitura é competência inerente ao ser humano, devendo ser ampliada a partir das múltiplas experiências vividas em comunidade. São as partilhas geradas a partir do acto de pensar a realidade que constroem uma visão de mundo e conferem poder, autonomia e voo.

Freire (1997) era mais do que um pedagogo. Pensava na Educação como um acto político, transformador. Assim também ele ampliou o conceito da palavra leitura, dando-lhe uma conotação política, sendo o acto de leitura uma acção dinâmica, social e multifacetada. Afirmou muitas vezes que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, espelhando o sentido do homem e do seu fazer a partir do compromisso assumido nas práticas sociais.

É possível que o encontro de ideias entre Freire e Bakhtine aconteça a partir do facto de que ambos pensam a linguagem como um lugar político e o acto de leitura como espaço de emergência do sujeito que se apropria da 'palavravmundo' para pensar acerca da realidade. Para ambos, a leitura é um dos mais poderosos instrumentos para se ampliar a compreensão do eu e do Outro com vistas à transformação social.

A leitura contribui para o exercício de abstracção que conduz à imaginação e a criatividade, da mesma forma promove a capacidade de pensar a realidade a partir de um sentimento de identificação e pertença. A elaboração do pensamento crítico sobre as várias questões referentes aos problemas sociais, nomeadamente, aqueles que se constituem como desigualdades e injustiças sofridas pelas classes e culturas oprimidas. Reflectir sobre tais questões é pensar na própria condição humana não como determinação biológica, mas como resultado das relações de poder, bem como no poder transformador inerente ao acto de educar.

Como actores sociais devemos nos situar para além de nós mesmos, tentando fazer da nossa história mais do que uma narrativa de sucessão de acontecimentos, mas algo que implica numa consciência de autoria muito próxima do que Bakhtine (1997) refere ao se posicionar face ao escritor que para ele deve viver uma relação simples com a realidade que inaugura, pois:

“(...) viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efectivamente a nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe assegurem o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro. A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem – (para a pura auto-consciência real e pura);

levamos em conta o fundo ao qual damos as costas, o que não vemos nem conhecemos de maneira imediata, cujo valor não existe para nós e não é visível, significante, cognoscível “ (...) Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida.” (pp. 36, 37)

Conforme a ideia de ambos os autores o processo de leitura é também de autoria, mas de uma criação que se pode rever no Outro porque somente assim faz sentido. A consequência dessa autoria que se projecta a partir do olhar do Outro pressupõe e confirma que a leitura se concretiza na condição de alteridade, nunca é realizada sem a existência do Outro. Poderíamos conceber a interpretação da realidade como sendo a permanente tentativa de compreensão de nós e dos outros porque entender as circunstâncias do Outro é de certa forma perceber as nossas próprias circunstâncias como autores e actores da realidade.

O já referido estudioso russo, Bakhtine (1992), ainda ao problematizar a questão da comunicação, da linguagem e da língua propõe a discussão acerca da enunciação que nos pode fazer pensar, tal como ele afirma que:

“Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (...) as situações de comunicação oral e imediata, como as conversas informais, e secundárias, aqueles que envolvem a escrita e que estão, portanto relacionados a situações mais complexas. (...) A língua é um instrumento de mediação usado pelo ser humano para agir com a linguagem. Não se pode abstrair a língua do seu contexto, pois existe uma correlação entre língua, ideologia e visão de mundo” (p.p. 279 – 301- 302).

Ora, o que é dito, precisamente, pelo autor acima mencionado é que os enunciados de uma língua estão comprometidos com a forma pela qual se reflecte sobre a realidade, que uma língua é o seu contexto e tal contexto oferece-nos uma visão de mundo. Portanto, Freire e Bakhtine tinham uma forma muito peculiar de problematização da língua como uma marca identitária e mecanismo de posicionamento ideológico.

Fica-nos claro que tais autores já falavam dos processos de comunicação a partir de uma lógica fundamentada nas relações de natureza entre o eu e o Outro, portanto falavam em algo mais além do que o multiculturalismo, visto que afirmam a linguagem como lugar dinâmico de trocas sociais simbólicas caracterizadas pela interacção capaz de provocar mudança, portanto já estavam na seara da interculturalidade.

Pensamos ser importante aprofundar o conceito de texto, visto que aí está a base de construção das variadas linguagens e das suas dimensões de leitura, pois parece-nos que a questão da interpretação e da literacia apontam para o sentido de que ler significa ser capaz de compreender e interferir numa dada realidade, sendo para Bronckart (1999) a noção de texto:

“Uma unidade concreta de produção de linguagem que pertence necessariamente a um género, composto por vários tipos de discurso, e

que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da situação de comunicação particular” (p.67).

É pertinente afirmar que saber ler um texto é também apropriar-se da realidade que este inaugura podendo descrevê-la, explicá-la, questioná-la. Entretanto, cabe-nos perguntar se de facto a maior parte dos leitores são capazes de se identificarem como sujeitos produtores e reprodutores de discursos, indivíduos que ao desafiarem a realidade social em que vivem se dão conta que estão a construir suas narrativas pessoais e colectivas.

Entendemos que neste espaço, também, cabe-nos apontar para o fracasso da maior parte dos livros didácticos que veiculam propostas de leitura completamente dissociadas da realidade, trabalhando aspectos superficiais dos textos, impedindo que os jovens leitores possam se aperceber das relações entre texto e contexto, bem como das condições de sua produção. Ora, trata-se pois da alienação do sujeito leitor daquilo que poderia ser produção de sentido do quotidiano, desde o banal ao sublime. Esquecendo-se de que “O acto de ler se alonga na inteligência de mundo” (Freire, 1997, p.11).

Certamente o grande salto qualitativo que se tem de dar relativamente ao desenvolvimento económico, educativo e social incide no investimento na formação de leitores, tal como apontam pesquisas realizadas (PISA, 2000, 2003,2006; DATA ANGEL) pois, só haverá avanço e sociedades desenvolvidas se houver políticas comprometidas com a formação integral dos indivíduos e tal construção depende da promoção da leitura e, conseqüentemente, do modo como a mediação da leitura é realizada pelos agentes sociais, educativos e culturais.

Nesse sentido, consideramos que o verbo ler insere-se numa proposta dialógica residente nas práticas sociais, situadas historicamente a partir de muitos modos de acessos. A leitura de um texto é sem dúvida a descoberta de um contexto e portanto, enquanto possibilidade de apreensão da realidade está intimamente associada à leitura de mundo, do quotidiano. Sendo abertura para a construção de um olhar múltiplo, crítico, interventivo, sobretudo investido de um saber com bases na reivindicação da condição de cidadania.

Esta condição tem como pressuposto que a leitura para além de ser um exercício social no qual as subjectividades e identidades são reconstruídas permanentemente através da (pre)visão do Outro, também apela para uma questão que não se pode desprezar porque se constitui no facto de que a descoberta da leitura deve assegurar plenamente o direito a se pensar livremente, bem como o de se expressar através da capacidade de interpretar os vários cenários da vida quotidiana articulando-os com a própria experiência de vida. Logo,

“(...) a leitura, mesmo sendo uma actividade individual deve propor ao leitor o sentimento de pertença e partilha com a realidade colectiva. Deve ser um gesto de desdobramento do eu para o Outro dentro de uma compreensão crítica e reflexiva das relações humanas. Ensinar a ler é também ensinar a ‘estar com o outro’, respeitando as diferenças individuais e culturais, pois ler faz parte do exercício contínuo de ser. É condição existencial, histórica e social.” (Cavalcanti,2002, p. 3).

A leitura carrega em si as sementes de sentido desde os primeiros contactos que são realizados pelas crianças com o seu meio e os discursos que aí são veiculados e apreendidos desde muito cedo. Os contextos são fontes ricas e necessárias para a construção de olhares e idias acerca das experiências vividas. Pois:

“O progresso da sociedade começa, portanto, com saber ler, compreender e interpretar o que se lê. Neste contexto, o significado da leitura é mais amplo do que a possibilidade de decifrar o código linguístico. A leitura alcança além da informação imediata e aporta o entendimento da relação da pessoa com o outro e a compreensão dos acontecimentos em torno do seu ambiente, tanto mais próximo como o mais abstracto. Permite o desenvolvimento da imaginação e a capacidade de reflectir e de criar. É desta capacidade de transcender o impulso reivindicatório das mudanças que a sociedade necessita.” (Waiselfisz: in Cavalcanti,2000).

Ora, o autor que referimos acima coloca a leitura não somente como instrumento essencial para que se opere mudanças significativas na sociedade, mas sobretudo como possibilidade de encontro entre o eu e o Outro. Desta forma, uma das dimensões mas importantes da leitura se relaciona com os processos discursivos, nos quais os sujeitos interagem a partir de um movimento de resignificação das histórias vividas que se transformam no contacto social. Tal relação entre o eu e o Outro não se inicia com a entrada da criança na escola, mas na sua interacção com os primeiros representantes do Outro, em geral, localizados no grupo familiar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ler é viajar pelo mundo

*Conhecer outros povos, outras terras,
outras culturas.*

*É conhecer também seu mundo
interior, Identificando emoções e
sentimentos. É tornar-se sensível e
criativo.”* (Margareth Lehmen)

Consideramos que tanto a Leitura quanto a Educação Intercultural podem se oferecer como espaço significativo para as práticas pedagógicas diversificadas, dinâmicas, lúdicas, criativas e comprometidas com os processos de mudança. A perspectiva de se articular a leitura com propostas da Educação Intercultural poderá constituir-se como um interessante instrumento de luta contra as desigualdades sociais, bem como de enriquecimento acerca da realidade, dos contextos e do Outro como uma mais-valia.

Acreditamos que a pedagogia intercultural deve se tornar uma prática educativa a ser valorizada pelos educadores e professores porque se propõe como lugar de abertura, questionamento acerca de como lidamos com Outro e com as diversas realidades socioculturais. Assenta-se numa pedagogia crítica, na qual os investimentos devem convergir numa Escola para todos, onde exista apoio para a legítima formação de leitores e para o sucesso escolar.

A leitura é um poderoso instrumento de apropriação da realidade, na medida em que actua de forma recuperadora, integradora e transformadora. Faz-nos reflectir criticamente sobre os dados oferecidos pelo real e para além dele.

Conforme Cortesão (2003) “a articulação entre o pedagógico, a consciência e a intervenção é (...) um processo crucial para se poder aceder a uma situação de consciencialização. A não existir esta articulação, poderá o processo educativo (...) ser desviado da sua intencionalidade mais profunda” (Rodrigues, p. 60).

Neste sentido, consideramos que a leitura seja um passaporte para uma interpretação consciente da realidade, devendo conduzir o sujeito aos processos de alteração de si e do meio no qual se insere, pois o acto de ler como já referimos não se conclui no momento de descodificação de uma certa linguagem, mas deverá se tornar um processo contínuo de percepção da realidade, ampliando-a através de outras possíveis interpretações acerca da condição humana. Assim, o acto de leitura se constitui numa acção de continuidade entre a memória das narrativas vividas e um tempo presente que se lança para a realização do futuro, sendo um acto de extencionalidade, prolongamento, no qual reunimos todo o nosso conhecimento de mundo para pensar acerca da história, da sociedade e da cultura, tal como aponta o autor Geraldi (1994) ao discutir sobre a leitura como sendo um processo de movimentos antagónicos gerados a partir de uma certa instabilidade entre aquilo que é a realidade lida e aquilo que é sua possibilidade enquanto espaço para múltiplas significações. Temos, então a ideia já recorrente de leitura como teia, rede de sentidos, pois

“Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto do autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contapalavras produz. Para pensar a leitura a partir desta perspectiva, é preciso enfrentar o problema de construir, no fluxo das instabilidades, uma estabilidade, e confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor hipótese. Eis pois esta posição: instaurar a linguagem como um processo de contínua constituição que se produz na precariedade que a temporalidade implica.” (p.264)

Tal abordagem de leitura e linguagem aproximar-se daquilo que Bakhtine (1992) e Morin (1997) pensam acerca da hermenêutica do texto, sendo esta, uma realidade proposta que se concretiza no acto de leitura e no sujeito que lê a partir das conflitualidades exigidas pelas relações tecidas através das experiências vividas, das histórias construídas e das interferências provocadas nos objectos lidos. Para estes autores o acto de interpretação é também de intervenção, na medida que a visão de um determinado objecto acontece mediante o olhar de alguém que infere a partir do seu conhecimento de mundo e experiências vividas. Tal facto não é condicionante, mas contrariamente pode se converter em motor de busca, de ‘operação de caça’, expressão utilizada por Geraldi (1994), visto que tanto o objecto altera-se mediante a leitura como o leitor também, frente à captura e compreensão do objecto.

O acto de leitura é um acto criador de ideologias, crenças, valores, comportamentos e atitudes face aos contextos. O poder concedido pela leitura extrapola as situações condicionadas pela construção da diferença que diminui e oprime o Outro em muitos sistemas educativos e sociais. Isto não quer dizer que o poder de interpretação crítica do mundo torna todas as pessoas mais consciente e melhores, mas podem provocar a reflexão necessária para que estas repensem acerca das suas representações do Outro e tenham a oportunidade e a coragem para se alterarem face à sua leitura de mundo.

Finalmente, propomos a palavra como semente de sentido que sendo um signo capaz de se articular com as mais diversas linguagens apela para o que lhe transcende, funcionando desde sempre como elemento recuperador de visão de mundo. A palavra que nunca é inocente e que faz parte da inauguração do sujeito capaz de interferir no contexto porque lhe confere poder para reinventar a realidade e construir pontes simbólicas entre o Eu e o Outro.

A pedagogia intercultural poderá se constituir como espaço educativo basilar de formação de leitores capazes de compreender o seu acto de leitura e mais que isso, compreender-se no acto de leitura e comprometer-se no acto de transformar a realidade, diminuindo distâncias entre as pessoas na medida em que todas as narrativas humanas deveriam se converter numa linguagem de respeito pela vida e pelo Outro. Logo a 'palavramundo' pode se identificar com o vivido por todos os seres humanos que ao partilharem a experiência simbólica, única e inesgotável de se narrarem, extrapolam as fronteiras do particular e se universalizam através dos mais matizados sentimentos e convertem a palavra em semente que possibilita (a)colher o mundo.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- Bloom, H. (2001). *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva
- Bonboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F;
- Borges-Duarte, I. (2000). *Texto, Leitura e Escrita. Antologia*. Porto: Porto Editora
- Bronckart, J. P. (1999). *A actividade de linguagem, textos e discursos por um interaccionismo sócio-cultural*. São Paulo: EDUC
- Cavalcanti, J. (s/d). *Leitura, o despertar para a cidadania*. Recife: UNESCO
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades em Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Cortesão, L. (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, L., (2001) “Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais – Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã” in David Rodrigues (org.) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *A importância do acto de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2000). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Geraldi, J. W. (org) (1997). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Maturama, H. (2002). *Emoções e Linguagem na educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Souza, J.F. (2008). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Editora Cortez
- Toffler, A. (1972). *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Artenova

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Rosalía Aranda Redruello (Coord)
Adela A. Rodríguez Quesada
Carmen Andrés Vilorio
Eva Acedo Rueda
Silvia Arias Careaga
Francisco Mendoza Vela
Universidad Autónoma de Madrid
José Luis Aguilera García
Universidad Complutense de Madrid
Rosa Marchena
Las Palmas de Gran Canarias

RESUMEN

Las universidades españolas apuestan por la mejora de la enseñanza y aprendizaje del alumnado con diversidad funcional. La muestra de investigación fue de 44 estudiantes universitarios y 16 docentes de diversas categorías profesionales. El objetivo que se nos planteaba era investigar las demandas educativas de los estudiantes con discapacidad y conocer la formación del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, los estudiantes consideran que la universidad dispone de un servicio de apoyo al estudiante adecuado. Sin embargo, el 90% piensan que existen graves problemas de accesibilidad al campus y a las aulas. Hay una similitud entre las percepciones estudiantes-profesores revelando una falta de capacitación del docente para la puesta en práctica de nuevas estrategias metodológicas didácticas.

PALABRAS CLAVE

Diversidad funcional. Igualdad de oportunidades, accesibilidad universal

ABSTRACT

Spanish universities are committed to improving the teaching and learning of students with disabilities. The research sample was 44 college students and 16 teachers from different professional categories. The goal that we posed was to investigate the educational demands of students with disabilities and meet the training of teachers in the teaching and learning process. From the results obtained, students consider that the university has a student support service adequate. However, 90% think that there are serious problems of accessibility to campus and classrooms. There is a similarity between the student-teacher perceptions revealing a lack of training of teachers for the implementation of new teaching methodological strategies.

KEY WORDS

Functional Diversity, Equal opportunities, Universal accessibility

RESEÑA

Este estudio pone de manifiesto algunas de las buenas prácticas existentes en el sistema universitario con respecto a la discapacidad. Asimismo, establece una serie de propuestas de acción con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal a las personas con discapacidad.

El propósito general es conocer las necesidades que demandan los estudiantes universitarios y la adecuada formación del profesorado para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado universitario con discapacidad.

El trabajo está organizado en dos partes: En un primer momento, era conocer el tipo de discapacidad y las necesidades del estudiantado universitario a través de las diferentes Oficinas o Servicios Externos de Acción Solidaria y Cooperación de las universidades U.C.M., Las Palmas de Gran Canaria y U.A.M. En segundo lugar era necesario la identificación de las necesidades formativas del docente universitario en atención a la diversidad.

Por último, llevar a cabo propuestas de mejoras mediante cursos formativos y de apoyo al docente que se ajusten a las necesidades de los estudiantes .

1. INTRODUCCIÓN

La nueva Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, contiene ciertas medidas de acción, que mejoran la vida social y educativa del estudiante con discapacidad en la enseñanza superior. Entre estas medidas, se encuentran la no discriminación e igualdad de acceso a los estudios universitarios, la adaptación de las pruebas de acceso, la cuota de reserva, las adaptaciones de acceso a los planes de estudio y la exención de tasas, para aquellas personas con un grado de discapacidad legalmente reconocido.

En la actualidad, se ha incrementado significativamente en los últimos diez años estudiantados con diversidad funcional que acceden a estudios universitarios (Arnaiz, 2003 y Bain, 2004).

La heterogeneidad de estos estudiantes requiere de adaptaciones y atenciones personalizadas por parte de la comunidad universitaria y más concretamente del docente que es el que está relacionado con en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Perreunod,2004 y Alegre,2004).

Las universidades españolas han tenido que rehacer su organización interna, mediante la creación de servicios y oficinas especializadas en atención a la diversidad, proporcionando a los diferentes estamentos universitarios: información, apoyo, seguimiento y formación adaptada a las necesidades educativas de los discapacitados. La existencia e intervención de estos servicios o programas específicos de atención a la diversidad existentes en cada universidad, contribuyen de manera eficaz en la integración e inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales mediante una atención más directa y personalizada en el ámbito educativo (Villar Angulo, 2004).

Otro soporte que efectúa esta oficina a las personas con discapacidad es el desarrollo de medidas de accesibilidad, ayudas técnicas y recursos humanos, proporcionando aquellas herramientas o materiales que faciliten el acceso al currículo (De Miguel, 2006 ,Gómez, Grau, y Tortosa, 2009).

Por otro lado, se observa un vacío legal en la Educación Superior , en cuanto, al funcionamiento de estos servicios, su estructura organizativa, las actividades que desarrollan y los recursos materiales, funcionales y económicos sostenibles, para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (Perrenoud, 2004 ; Escamilla, 2008 ; Zabala y Arnau, 2007, Cano 2005).

Cuando se habla de la labor docente que atiende la diversidad, no se puede dejar a un lado, la importancia de desarrollar competencias formativas en estos profesionales (saber, saber hacer y saber ser), que les ayuden al desempeño de tareas que se ajusten a la realidad educativa (Sánchez Palomino, 2009, Tortosa y Álvarez, 2009).

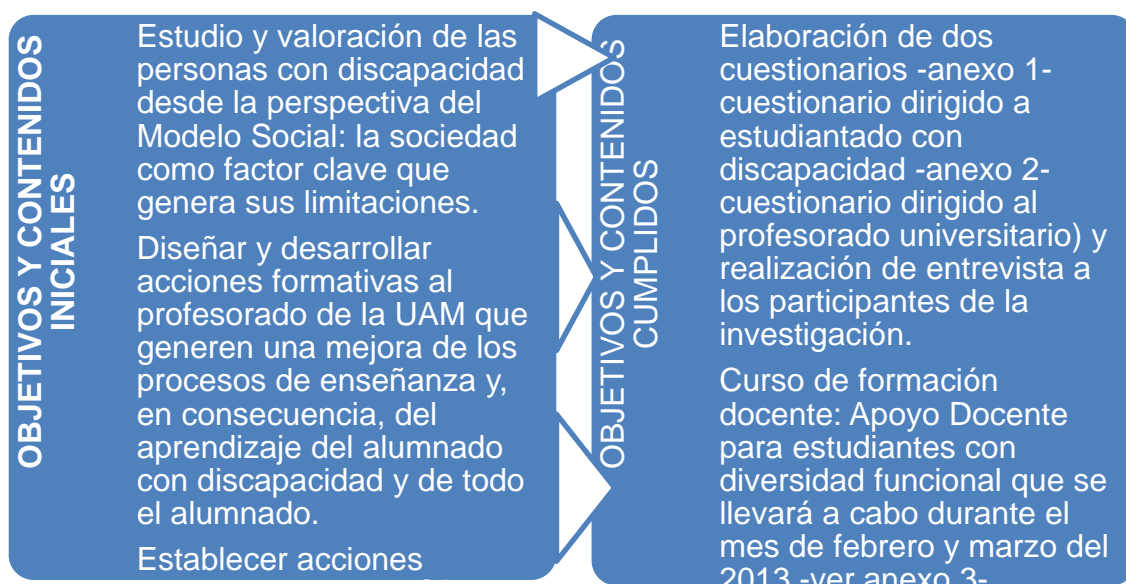
Una de las competencias importantes que debe de asumir un docente es la de ser capaz de situar al estudiante en situaciones de aprendizaje optimas para el desarrollo de sus potencialidades y para ello, previamente debe de tener conocimientos teóricos y prácticos sobre discapacidad (Sánchez Palomino, 2011).

Una formación apropiada para los docentes universitarios que atienden estudiantes con alguna discapacidad, debe contemplar fundamentos teóricos adecuados a las diferentes realidades que estos profesionales se van a encontrar en las aulas, experiencias en adaptaciones curriculares y práctica en nuevas metodologías (Martínez Segura, 2011).

Este estudio ha de servirnos como ayuda para identificar las buenas prácticas existentes en el sistema universitario con respecto a la discapacidad. Igualmente señala una serie de propuestas de acción con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal a las personas con discapacidad. Y la activación de futuras investigaciones, programas de formación y proyectos de innovación en las diferentes facultades de profesorado u otras universidades españolas en coordinación con las oficinas de Atención al estudiante con discapacidad, ya que ambos proyectan la mejora y calidad de vida de estos estudiantes

El propósito general de este trabajo es conocer las necesidades educativas que presentan los estudiantes universitarios con discapacidad, para después formar al profesorado universitario en el conocimiento de las nuevas metodologías y estrategias metodológicas aplicadas correctamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje .El fin último es la elaboración de propuestas de mejora en los programas educativos del estudiantado universitario con discapacidad.

Tabla nº 1.- Objetivos, contenidos iniciales y cumplidos.



2. CONTEXTO DE ESTUDIO

Este estudio examina las percepciones de los estudiantes con discapacidad, así como la formación de los docentes una vez aplicado cursos formativos teóricos prácticos sobre cómo atender a estudiantes con discapacidad a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario

3. MÉTODO

Para llevar a cabo las diferentes acciones de este estudio de recogida de información, se utilizó un diseño de análisis cualitativo, mediante entrevista semi-estructurada administrada de manera individual a cada uno de los sujetos (ver anexo 1 y anexo 2).

4. MUESTRA

Este proyecto, se realizó con una muestra de 44 estudiantes con discapacidad perteneciente a las Universidades: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de las Palmas de Gran Canaria. y 16 docentes universitarios de la Universidad Autónoma de Madrid de diferentes titulaciones profesionales. Todos ellos se han presentado de manera voluntaria y han accedido a participar en la investigación

Datos del estudiantado con discapacidad participante en el estudio:
El perfil del alumnado participante tiene edades comprendidas entre los 18 y

los 53 años, siendo el porcentaje más alto, en concreto el 80% entre 19 y 28 años. El 45% son mujeres y el 55% hombres.

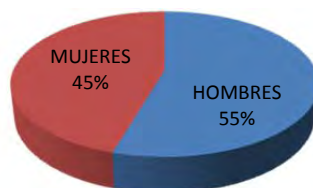


Gráfico 1: Sexo de los estudiantes con discapacidad

Con respecto al tipo de discapacidad, un 27% es catalogado como discapacidad *psíquica* un 25% tiene una discapacidad *física*, la del 18% es *visual*, en el 16% de los casos es *auditiva* y un porcentaje del 14% es *múltiple*.

En cuanto, a las áreas de conocimiento a las que pertenecen los estudiantes matriculados en la Universidad con discapacidad. Se destaca que el 57% de los participantes pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que tan sólo el 2% se ha matriculado en estudios pertenecientes al área de Ingeniería y Arquitectura. En Artes y Humanidades encontramos un 18% y en titulaciones relacionadas con Ciencias de la Salud el 7% y Ciencias Experimentales el 16%.

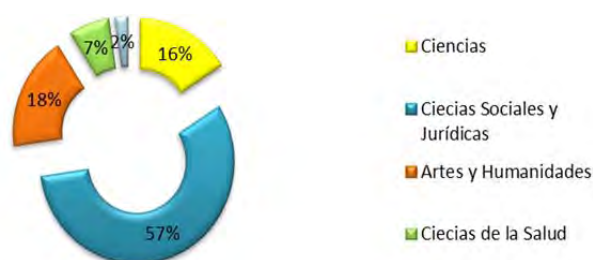


Gráfico 2: Áreas de conocimiento del estudiantado

El tipo de discapacidad de los alumnos que forman parte de la Universidad : 27% psíquicos, 25% físicos, 18% visual, 16% auditivos, 14% múltiple.

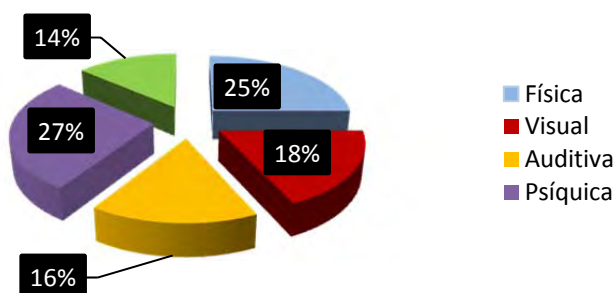


Gráfico 3: Tipo de discapacidad del estudiantado universitario

Datos del profesorado universitario participante en el estudio perteneciente en su totalidad a la Universidad Autónoma de Madrid.

El perfil del profesorado participante es en su gran mayoría mujer, siendo porcentualmente un 25% hombres y un 75% mujeres.

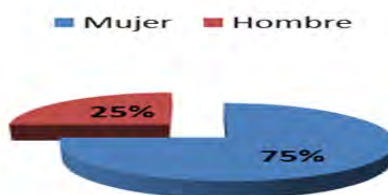


Gráfico 4: Sexo

En referencia, a las áreas de conocimiento en las que imparten clase los docentes, es de destacar que el 56% de los participantes son de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, coincidiendo con el área de estudios en el que se matriculan la gran mayoría del estudiantado estudiado, el 57%. En Artes y Humanidades encontramos un 19% y en titulaciones relacionadas con Ciencias de la Salud el 6% y Ciencias Experimentales el 19%. En la rama de estudios de Ingeniería y Arquitectura no encontramos representación. Porcentualmente los datos descriptivos son similares a los obtenidos en el análisis de resultados del estudiantado con discapacidad que cursa estudios universitarios.

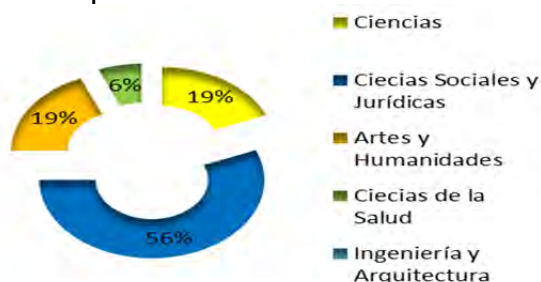


Gráfico 5: Áreas del conocimiento del profesorado

5. INSTRUMENTOS

El equipo de investigación en atención a la diversidad junto con la Oficina de Acción Solidaria han elaborado los diferentes cuestionarios (dirigidos a estudiantes y docentes) que posteriormente han sido administrados individualmente a todo el estudiantado por medio de una entrevista semi-estructurada (Anexo 2). y a los docentes sobre la formación especializada en discapacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- El cuestionario dirigido al estudiantado* (ver anexo 1) se organiza en torno a 6 categorías estructuradas en un total de 24 preguntas. En relación, a la evaluación de las necesidades del estudiantado participante y aportaciones de las Universidades a través de las Áreas de Atención a la Discapacidad (ver Anexo 4).
- Para conocer las *necesidades formativas de los docentes* en relación con el alumnado con discapacidad. Se elaboró, el **cuestionario dirigido al profesorado** (ver anexo 2), el cual, se estructura en torno a 4 categorías organizadas en un total de 18 preguntas.

6. PROCEDIMIENTOS

Con el fin de obtener unos resultados adecuados, se utilizó diferentes tipos de análisis de estudio, el interpretativo y descriptivo, a través del análisis de estudios bibliográficos que estudiaban este fenómeno.

Para la fase de identificación del tipo de discapacidad que se daba en las Universidades de estudio se utilizaron datos de los servicios de la oficina de acción solidaria de las universidades implicadas en este estudio.

Los datos recogidos ante las necesidades educativas y problemas encontrados por los estudiantes con discapacidad dentro del ámbito universitario para la obtención de éxito académico, se utilizó un cuestionario y entrevistas, aplicadas fuera del tiempo de la docencia y aplicados por los técnicos de las oficinas de acción solidaria.

7. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos, organizados conforme a las dimensiones de análisis planteadas en la entrevista y cuestionarios utilizados en el estudio, dirigidos a estudiantes con discapacidad y docentes de la Universidad.

7.1. Respecto a la detección de necesidades del estudiantado universitario con discapacidad:

En cuanto al primer aspecto, de si “la universidad cumple con los requisitos de accesibilidad que necesitas”. Los resultados obtenidos indican que el 46% de alumnos con discapacidad (gráfico 6) consideran que los Campus y sus instalaciones no son lo suficientemente accesibles, un 43% considera que sí son accesibles, mientras que el 11% de estudiantes con discapacidad responden que se podría mejorar.



Gráfico 6: accesibilidad al campus

Encontramos que esta dificultad en el acceso al campus es más significativa para los estudiantes con discapacidad física (el 47%) ya que su movilidad se ve limitada).

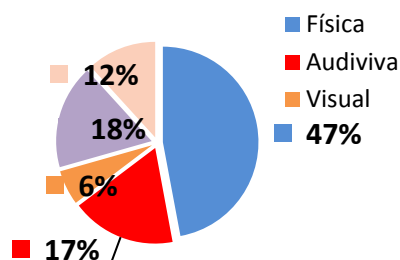


Gráfico 7: Relación entre discapacidad y accesibilidad

Estos resultados, pueden ser más significativos cuando los alumnos expresan y ejemplifican la insatisfacción con la edificación de las distintas facultades

- ✓ *“Grave dificultad para acceder a los edificios con silla de ruedas”*
- ✓ *“Se me hace imposible ser autónoma y autosuficiente en mis desplazamientos dentro de la facultad”*
- ✓ *“Las clases no están adaptadas para las sillas de ruedas. A algunas clases no se puede acceder”*

Consideramos que se deben seguir impulsando acciones que permitan eliminar las barreras arquitectónicas y promover el diseño de entornos educativos que puedan ser utilizados por los alumnos con discapacidad con garantías de un aprovechamiento análogo al del resto de los estudiantes. La igualdad comienza con la supresión de las barreras físicas.

Del análisis cualitativo de las observaciones, incorporamos las que ejemplifican la idea de buena accesibilidad que expresan los alumnos:

- ✓ *“Una de las cosas más importantes para mí, es el transporte adaptado que me lleva todos los días al campus”*
- ✓ *“Existe la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación que vela por la accesibilidad en todas las titulaciones y ofrece soluciones a cualquier problema que pudiera surgir”*

Los estudiantes reconocen el importante papel de estos servicios externos en cuanto el apoyo a la atención a la diversidad.

Cuando se analiza si tienen accesibilidad suficiente para cubrir sus necesidades formativas, los estudiantes manifiestan que hay dificultades con respecto a los recursos funcionales utilizados en el aula siendo necesarios para poder alcanzar los objetivos formativos.

Las opiniones expresadas por los estudiantes nos permiten identificar lo que interfieren en el rendimiento académico y en el cumplimiento de sus obligaciones.

- ✓ *“Lo que es un gran problema son las diapositivas, que los profesores no las adaptan a personas con problemas visuales.”*
- ✓ *“La luz que hay en las universidades, en muchas ocasiones es muy pobre. Desde los alrededores de las facultades que apenas tienen luz y cuando se hace de noche no se ve casi nada apenas”*

Algunos estudiantes hicieron referencia a las **barreras sociales** señalando que ha habido mejoras, pero todavía quedan cuestiones por resolver:

- ✓ *“Se ha mejorado (...) sobre todo en sensibilización, aunque falta la promoción de programas que refuercen la ayuda. Como ofertas formativas (cursos) para todo el alumnado y profesorado, sensibilización y sobre todo normalización.”*
- ✓ *“La sociedad universitaria tiene cada vez más conciencia aunque todavía ,como todo, se puede mejorar”*

7.2. El acceso a la Información, en nuestra muestra, un 91% de estudiantes, hace uso habitual de las nuevas tecnologías. Si analizamos las más utilizadas por los mismos son: el ordenador, internet, redes sociales, telefonía móvil, software específicos, e-books y Tablet.

En el análisis cualitativo, los estudiantes consideran que las TICs les facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y en ese contexto, el profesorado colabora en la utilización de esas distintas herramientas.

- ✓ *“Ordenadores, fundamentalmente. Me es mucho más cómodo y sencillo trabajar con ellos y poder buscar la información que requiero”*
- ✓ *“Grabo clases con permiso del profesor”*
- ✓ *“Suelo coger apuntes (...) Pero para los exámenes sí que utilizo ordenador, debido a mi discapacidad no puedo tener el ritmo de escritura normal, llegando incluso a fatigarme”*
- ✓ *“Llevo a clase mi propio ordenador, ya que tomar notas a mano me cuesta mucho, y una grabadora para grabar las clases”*

Al mismo tiempo, los alumnos con discapacidad manejan el correo electrónico, Moodle, y plataformas on-line para el desarrollo y el logro de los aprendizajes.

Los resultados también indican los aspectos facilitadores y los aspectos que se deben mejorar:

- ✓ *“el correo electrónico, en el foro Moodle de la Universidad” “páginas web de consulta, diccionarios electrónicos...” son medios informativos que se utiliza de forma habitual como sus otros compañeros*
- ✓ *“La web de la biblioteca digital de la UCM”*
- ✓ *“Se necesita un ordenador de unas 17” con buena tarjeta gráfica. Aun así, cuando trabajo sobre papel a veces necesito lupas para poder trabajar cómodamente. La utilización de la luz también es muy importante para mí.”*
- ✓ *“Lectores de pantalla, jaws y nvda”*
“Solicitar apuntes, a varios compañeros para conseguir una información más fiable y más aproximada del contenido que explica el profesor.”

En nuestra muestra, los alumnos expresan que el uso de **recursos técnicos**, adecuados a su discapacidad, les ha facilitado el acceso a la información. En relación a los recursos técnicos hacen referencia a: Emisoras de frecuencia Modulada, ordenadores con software adaptados a personas con déficit visual o ceguera, Tele-Lupa portátil, puesto de estudio adaptado en bibliotecas, Openbook (ocr).

7.3. Respecto a los recursos humanos los estudiantes los consideran muy positivos. Si atendemos a las respuestas, encontramos que los profesores tutores, interprete de lengua signos, tutor académico del PAT, tutor del área de atención a la discapacidad tienen un importante papel en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito universitario.

- ✓ *“La intérprete me traduce cuando hablan los profesores”*
- ✓ *“Acudo a mi tutor del PAT para aclarar dudas y también voy a tutoría en el Área de Atención a la Discapacidad”*
- ✓ *“Recibo asesoramiento del departamento de discapacidad”*
- ✓ *“Acudo a tutorías una vez al mes para las dudas sobre las asignaturas y trabajos antes de exponer”*
- ✓ *“Si acudo a las tutorías para presentarme y entregarles la carta de presentación como que soy un alumno inscrito en la OIPD, y que necesito una serie de adaptaciones curriculares.”*

Es reconocida y valorada la función tutorial de los profesores pero, no hay que olvidar los problemas y las dificultades a las que se enfrentan los docentes para saber adaptar sus asignaturas.

Se ha realizado un gran esfuerzo por mejorar la provisión de recursos técnicos y humanos para una mejor atención al alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito universitario. Este es un dato importante y un punto de apoyo inestimable para redoblar los esfuerzos que permitan estrechar el margen entre lo que se anhela y lo que aún falta en la mejora de los recursos para los alumnos con necesidades educativas especiales.

La mayoría de los alumnos también expresan la implicación de sus compañeros que les permite resolver los problemas con los que se enfrentan en el aula.

- ✓ *“Desde el principio intenté echarme un par de buenos amigos que vocalicen bien, además de asegurarme de tener la emisora FM antes de empezar las clases, gracias a la Oficina de Acción Solidaria de la UAM”*
- ✓ *“Utilizo el puesto de estudio adaptado de mi facultad”*
- ✓ *“Me adapto en horarios para que coincida con mis asistentes personales y demás necesidades personales que tengo a lo largo del día”*
- ✓ *“Mis compañeros me ayudan para quitar la silla y a guardar mis cosas en la mochila.”*
- ✓ *“Las relaciones con la gente es lo que en muchas ocasiones me facilita”*

A partir de estas opiniones podemos concluir que los alumnos con necesidades educativas especiales encuentran en sus compañeros una especial sensibilidad hacia su discapacidad.

En cuanto a las Adaptaciones, el 89% de los estudiantes, respondieron que requerían de algún tipo de adaptación ya fuera en la metodología y/o evaluación, tan sólo el 11% de las personas dicen no necesitar adaptaciones de ningún tipo.

El tipo de adaptaciones a las que hacen referencia son las relativas en Metodología a tipo y tamaño de letra, ubicación en el aula, mobiliario adaptado, adaptación del material didáctico en formatos digitales accesibles, transcripción Braille.

- ✓ *“Tamaño de letra ampliado”, “Realizar el examen a ordenador, más tiempo y seguimiento a través de las reuniones de trabajo”*
- ✓ *“Adaptación visual. Ampliación de caracteres tanto en papel como en virtual”*

- ✓ *Hay profesores a los que les he solicitado reiteradamente que hagan más grande la visualización en el proyector, sin ningún éxito”*
- ✓ *“La mayoría de profesores ni se incumbe en temas de discapacidad y los que permiten que les cuentes tu problema, no saben cómo actuar o no te dan algún tipo de facilidad, te piden lo mismo que a tus compañeros, que yo comprendo que ha de ser así, pero no tengo las mismas características que mis compañeros.”*

La mayoría de los alumnos hablan de las adaptaciones en la evaluación y coinciden en prioridades para poder realizar una evaluación adaptada a sus necesidades: evaluación continua, ampliación de tiempo, modelo y formato de examen, exámenes orales, uso de material tecnológico. Las opiniones de los estudiantes muestran las necesidades para la evaluación:

- ✓ *“Exámenes orales”*
- ✓ *“Posición en el aula estratégica”*
- ✓ *“No realizan adaptaciones para mi evaluación.”*
- ✓ *“Apuntes de apoyo”*
- ✓ *“Ayuda a la hora de realizar las prácticas de laboratorio o los exámenes”*
- ✓ *“Letras de tamaño medio (fuente 12 o aproximado), buena iluminación, interlineado mínimo de 1,15, diapositivas de visualización clara y apagar las luces mientras se proyectan, que dichas diapositivas tengan letra grande y que dejen un par de minutos extra para copiarlas.”*
- ✓ *“En algunos exámenes solicite el tipo desarrollo, y tener intérprete de lengua de signos.”*
- ✓ *“Cuando pido más tiempo para los exámenes, tengo que hacer la petición por registro, y aun así no entienden que lo necesite, que sea más lenta pareciendo normal, y lo cuestionan.”*

En el análisis cualitativo, surgieron varias observaciones referidas a que no siempre logran tener estas adaptaciones por la escasez de tiempo y depende de la “buena voluntad” o disponibilidad de los profesores.

- ✓ *“No suelen conocer las NEE, pero en cuanto las conocen suelen elaborarlas aunque siempre depende de lo que quieran implicarse y del interés que muestren”*
- ✓ *“Necesito adaptaciones en tiempo para entrega de trabajos, ya que al no ser presencial el grado que estudio, la mayor parte de las asignaturas se realizan en casa por medio de trabajo, con un periodo de entrega el cual para una persona con el problema que yo tengo, resulta difícil cumplirlos. Los profesores lo entienden.*

La amplitud y variedad de problemas y necesidades, asociadas a condiciones personales de discapacidad de los alumnos, exige una mayor flexibilidad en la evaluación. Se considera muy importante cambiar los modelos de evaluación de los estudiantes con discapacidad.

Por último, la opinión de los estudiantes con discapacidad, respecto al profesorado, nos interesaba conocer la percepción del estudiante respecto a

la formación del profesorado para atender a alumnos con discapacidad, la comunicación y su satisfacción con el equipo docente.

En relación a la **formación del profesorado**, como se muestra en el gráfico, sólo el 25% de estudiantes considera que el profesorado está suficientemente preparado para enseñar a alumnos con discapacidad y tienen conocimiento sobre las necesidades educativas especiales. Un 61% de estudiantes con discapacidad considera que el profesorado necesita formación específica y un 14% no sabe/no contesta.



Gráfico 8: Percepción del estudiante respecto a la formación del profesorado

El grado de insatisfacción de los estudiantes, respecto a la formación del profesorado, para atender las necesidades educativas especiales, queda reflejado en sus afirmaciones:

- ✓ *“Creo que no, deberían informarse más”*
- ✓ *“No, algunos no entienden la necesidad de adaptación que tienen algunos estudiantes”*
- ✓ *“El tema de adaptaciones es bastante desconocido por el personal docente.”*
- ✓ *“La verdad es que no, muchos tienen bastante información, pero no saben aplicarla ni saben casarla con el sistema educativo rutinario que llevan.”*
- ✓ *“Creo que deberían recibir cursos informativos. Es cierto que cada discapacidad es diferente, pero que al menos conozcan algo a grandes rasgos”*
- ✓ *“La mayoría sí, aunque hay alguno que no termina de entender mis dificultades”*
- ✓ *“Hay otros profesores que creen que la normalización e integración de los alumnos con discapacidad es tratarlos igual que a los demás sin ningún tipo de diferencia. Y no es eso.”*

Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto, que los alumnos tienen una valoración negativa sobre la formación de los profesores, para atender las necesidades educativas especiales.

Frente a esta insatisfacción de los estudiantes, resaltan también la sensibilización y buenas actitudes de los profesores, a pesar de no estar bien informado y formado de las necesidades educativas específicas del alumnado,

- ✓ *“Creo que no están preparados y desconocen las necesidades singulares y específicas, pero **humanamente** se prestan a cubrir las necesidades que pueda plantear y a tener en cuenta las sugerencias específicas”*

- ✓ *“La mayoría de los profesores se esfuerzan en sus clases para que los podamos entender”.*
- ✓ *“Creo que no demasiado aunque lo intentan”*
- ✓ *“Hay profesores que tienen más tacto y más sensibilidad y te tratan como a una alumna normal, te atienden en cuanto acaba la clase o en sus despachos y si no puedes acceder a su despacho, buscan ellos una alternativa mientras que en otros casos la alternativa la tienes que buscar tú porque el profesor no la busca.”*
- ✓ *“Si, su disposición es óptima y muy satisfactoria...me siento totalmente aceptada, integrada, respetada, valorada y no discriminada”*

Estas buenas actitudes dicen mucho del compromiso del profesorado con una tarea en la que no siempre se sienten suficientemente preparados ni apoyados.

Un aspecto decisivo y estrechamente vinculado con la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad en la universidad, es la adecuada formación del profesorado.

A la luz de estos datos y para la muestra estudiada, podemos afirmar que los alumnos encuentran que la formación del profesorado, para atender a los alumnos con discapacidad debe mejorar.

Con relación a la pregunta *“el profesorado tiene suficiente información o conoce el funcionamiento del área de atención a la discapacidad”* la mayoría del alumnado duda de que los profesores conozcan los servicios de atención a las personas con discapacidad de las Universidades.

- ✓ *“La Oficina de Atención envían un dossier informativo a todos los profesores cuando entre sus alumnos existe un alumno con algún tipo de Diversidad Funcional. Otra cosa distinta es que se lo lean porque requiere tiempo”.*

Por lo que respecta a la **comunicación con el profesorado**, alude a la comunicación estudiante – docente (Martínez Segura, 2011).

- ✓ *“He tenido buena comunicación con ellos. Alguno de primera hora le he comentado que podría llegar un poco más tarde por el transporte y me dijeron que no habría ningún problema y además, al final eso solo me ha pasado dos veces. También les he dicho que si alguna vez tengo que salir al baño en medio de clase, tampoco me lo han negado ni me han dicho que sea problema. Aunque eso tampoco lo he hecho mucho, solo un par de veces”.*
- ✓ *“No me ha resultado difícil comunicarme ya que tengo experiencia en hablar con ellos. Tengo una discapacidad y necesito unas ayudas para poder estar más acorde con el nivel de mis compañeros y soy consciente de ello, por eso no tengo problemas para dirigirme a ellos”.*
- ✓ *“En general me comunico bien. No ha habido ningún tipo de problema. Siempre han estado dispuestos para responder a todas mis dudas”*
- ✓ *“Por mi discapacidad no puedo hacer algunas cosas que hacen mis compañeros, pero aun así muchos profesores no tienen interés por mis necesidades.”*

En la relación directa profesor-alumno, la mayor parte de los alumnos consideran que tienen una relación fluida con el profesorado, siendo sólo el 8% el que muestra su insatisfacción ante la falta de interés o poca disponibilidad por parte del profesorado (Perrenoud, 2004).

- ✓ *“Sí, soy uno más”*
- ✓ *“Los que han sido conscientes de mi discapacidad sí”*
- ✓ *“No suelen tener interés en implicarse con ningún alumno o estudiante”*
- ✓ *“Depende mucho del caso: la mayoría se asusta al principio...”*
- ✓ *“En la forma todos son siempre muy correctos aunque hay algunos que intentan sobreprotegerme con la mejor intención...”*
- ✓ *“Casi todos se han puesto en contacto conmigo y conocen mis capacidades y limitaciones, pero de momento pienso que puedo salir a delante yo solo”*
- ✓ *“Se comunican de igual manera que con los otros estudiantes universitarios, no me discriminan por ello. Salvo casos concretos que se observa al hablar con ellos, que están como recelosos, que será por dicho motivo.”*

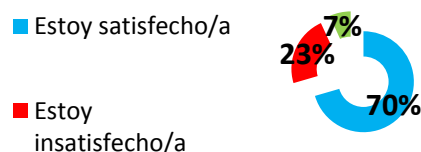
Continuando con la dimensión de comunicación, además se planteó si los alumnos participan activamente hablando con el profesor o se ponen en contacto con él, para que sea flexible y cercano a sus necesidades educativas especiales.

Encontramos que la mayoría de los alumnos contactan y hablan directamente con el profesor/ profesora, pero con el apoyo del área de Atención a la Discapacidad de la Universidad. En relación, con esta cuestión encontramos las siguientes respuestas:

- ✓ *“Me dirijo a ellos el primer día de clase, y explico mis necesidades”*
- ✓ *“Para que se adaptaran a mi circunstancia les expuse razonadamente lo que me ocurría”*
- ✓ *“Darles explicaciones el funcionamiento de atención a las personas sordas, demostrarles lo que necesito y mis limitaciones”*
- ✓ *“Hablar de mi problema de manera clara y diciéndoles cuales son mis limitaciones y mis capacidades como estudiante”*
- ✓ *“Primero con la mediación del Área de atención a la discapacidad. Después hablando con ellos”*
- ✓ *“Ir a tutorías con ellos informados por la oficina”*
- ✓ *“me apoye en la oficina de acción solidaria, también he hablado con algunos”*
- ✓ *“Hablar con la técnica del área para que fuéramos a hablar con los profesores”*

Nuevamente la oficina de atención a la discapacidad es uno de los recursos que más valoran los alumnos para su integración e inclusión en la Universidad facilitando información, apoyo y seguimiento de forma personalizada.

Por último, se preguntó “satisfacción con el equipo docente”. En este caso, el 70% de los estudiantes dicen estar, en general, satisfechos con sus profesores/as, 23% de los estudiantes dicen no estar satisfechas y el 7% de estudiantes señalan que con algunos profesores sí y, con otros profesores no.



Gráfica 9: Satisfacción con el equipo docente

En general, todos los alumnos manifiestan que han encontrado profesores con diversas sensibilidades. Algunas de las respuestas han sido:

- ✓ “En general, antes de empezar cada asignatura, tengo la incertidumbre de cómo será el profesor y de eso depende mucho que me vaya mejor o peor.”
- ✓ “En general estoy satisfecho, ya que no he recibido ningún tipo de discriminación respecto a mis compañeros sin discapacidad.”
- ✓ “En ocasiones me han regalado asignaturas y en otras me las han puesto muy difíciles.”
- ✓ “Sí, estoy insatisfecha. Entiendo que seamos muchos alumnos y que no puedan tener consideraciones especiales, pero yo no he “elegido” mi problema, y no puedo, aunque lo intente, llegar al nivel de mis compañeros al mismo tiempo, porque no tenemos las mismas circunstancias y creo que eso deberían entenderlo.”
- ✓ “Con algunos profesores no estuve muy satisfecho porque en mi opinión podrían haber hecho más por intentar adaptar la práctica o por lo menos de entender mis necesidades y que no se trata de un capricho”

Se observa claramente la necesidad de seguir “sensibilizando” a los profesores en la atención a la discapacidad, para conformar entornos de aprendizaje inclusivos donde la cultura de igualdad llegue a todos los estudiantes y, donde cada uno tenga la posibilidad de desarrollar su propia identidad personal y social (Luque y Rodríguez, 2008)

7.4. Respecto a la detección de necesidades del profesorado universitario el objetivo era conocer sus necesidades formativas, sugerencias y demandas como docentes en su relación con el alumnado con discapacidad.

1. Conocimiento y capacidad para atender al alumnado con discapacidad.

El 93% del profesorado habían tenido alguna experiencia previa en el aula con alumnos con discapacidad.

El tipo de alumno con discapacidad al que habían impartido clase eran: 31% dificultades motoras, 25% dificultades visuales, 18% dificultades auditivas y el 12% trastornos de conducta y problemas de aprendizaje.

Buscábamos conocer si los profesores que han tenido experiencias de enseñanza-aprendizaje con alumnos con discapacidad, habían recibido con anterioridad alguna formación. Los resultados nos muestran que el 75% de profesores no han tenido formación previa sobre discapacidad y solo el 25 % sí han recibido formación previa sobre discapacidad.



Gráfico 10: Formación sobre discapacidad

Estos resultados nos indican la escasa formación recibida por los profesores en materia de discapacidad. El 100% de los profesores encuestados les gustaría recibir formación específica sobre discapacidad y consideran imprescindible recibir más formación para atender a estos alumnos/as, pues consideran que esa formación puede favorecer mejores actuaciones.

Existe una alta percepción de la necesidad de realizar formación para poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnos con discapacidad, lo que supone una buena disponibilidad para participar y desarrollar actividades formativas.

De acuerdo con estos resultados, comprobamos que los docentes encuentran que una mayor formación y/o información sobre necesidades específicas en las distintas discapacidades tienen una influencia positiva en la formación de estos alumnos (Mérida Serrano, 2009).

Respecto a las tutorías, el 90% de los profesores consideran muy importantes las tutorías académicas personales e individualizadas con estos alumnos, para poder conocer las dificultades que puedan tener y atender las necesidades específicas.

Va a ser necesario que, desde la oficina de Acción Solidaria de la Universidad, sean sensibles con las opiniones expresadas por los profesores y, se concrete en un mayor compromiso con sus propuestas incluyendo programas de formación para los profesores sobre discapacidad.

2. En relación a si han realizado adaptaciones metodológicas y/o pruebas de conocimientos y evaluación y, si consideran importante que el profesorado tenga apoyo para su elaboración.

Solo un 56% del profesorado afirma haber realizado algún tipo de adaptación (en metodología o en evaluación) con alumnos con discapacidad.

Ha realizado alguna adaptación en la metodología

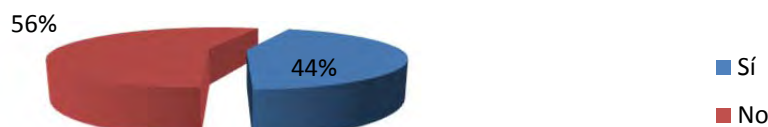


Gráfico 11: Adaptaciones en la metodología

La totalidad de profesores consideran importante la flexibilidad en la evaluación de los estudiantes y solicitan apoyo y orientación en la elaboración de adaptaciones.

Estos resultados reflejan las ideas y creencias del profesorado, sobre “el deber ser” en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también refuerzan la ineludible necesidad de conocer herramientas de evaluación y metodologías de intervención para mejorar la atención educativa que se ofrece a los alumnos en función de las distintas discapacidades.

Apreciamos que los profesores valoran y entienden la importancia de realizar estas adaptaciones, pero consideramos que la existencia y el empleo de estas adaptaciones no es generalizado ni suficiente, tal y como indican los alumnos con discapacidad, ni los profesores se sienten preparados para enseñar adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Entendemos que, si el profesorado recibe formación sobre discapacidad, habrá una mayor conciencia e implicación para responder a las necesidades de los alumnos y realizar las adaptaciones necesarias y, va a incidir en una mejor atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

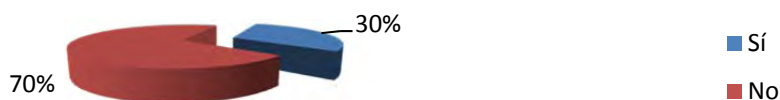
Consideramos necesario crear recursos de atención y apoyo específico dirigido al profesorado, favorecer acciones formativas para el profesorado y aprovechar el enorme “interés y sensibilidad” de muchos docentes.

7.5. Respecto a si el profesorado conoce el Área de Atención a la Discapacidad de la Universidad y los recursos de apoyo que ofrece.

Uno de los objetivos fundamentales de estos servicios de apoyo externo es ofrecer atención directa a toda la Comunidad Universitaria (estudiantes y profesorado) cuyo objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración del estudiantado universitario con discapacidad en la vida académica universitaria, así como la promoción de la sensibilización y concienciación de todos los miembros de la comunidad.

La gran mayoría de profesores, el 70% afirman conocer los recursos y servicios de la Universidad en materia de discapacidad, pero solo el 31% afirma haber utilizado dicho servicio.

Has utilizado los recursos que proporciona el Área de Atención a la Discapacidad



Gráfica 12: Utilización de los recursos del área de atención a la discapacidad

Estos datos invitan a la reflexión ¿cuáles son realmente las expectativas de los profesores sobre el área de atención a la discapacidad? ¿cómo se puede favorecer el mayor interés de los docentes por los recursos que ofrece este servicio? Es importante tener en cuenta estos interrogantes, para la mejora de servicios y recursos del área de atención a la discapacidad de las universidades. Esta realidad contrasta con lo expresado por los alumnos con discapacidad que reconocen el importante papel de apoyo de los servicios externos en su formación universitaria.

8. CONCLUSIONES

En líneas generales, nuestro estudio nos ha permitido analizar tanto las fortalezas y oportunidades (todos los aspectos positivos que deben mantenerse o reforzarse: capacidades, recursos...) así como las debilidades y necesidades actuales que implican aspectos negativos que deberían modificarse.

- Los alumnos con necesidades educativas especiales presentan dificultades de accesibilidad a los edificios y aulas. Se detecta la necesidad de seguir eliminando barreras físicas que claramente están impidiendo un acceso igualitario a los distintos espacios donde se realiza la formación de los estudiantes.
- Los alumnos consideran suficientes los recursos técnicos y humanos que proporciona la Universidad.
- Los alumnos hacen referencia a que requieren más tiempo para la evaluación y los procesos de aprendizaje ya que los realizan a un ritmo diferente que el de la población general. Se detecta que es imprescindible la necesidad de establecer adaptaciones en la metodología y en la evaluación. (Escamilla, 2008).
- Se deben mejorar los recursos funcionales utilizados en el aula, necesarios para poder alcanzar los objetivos formativos.
- Sin duda, la necesidad de formación especializada para los profesores universitarios en el ámbito de la discapacidad, es la necesidad más claramente destacada por ambos colectivos (Knight, 2005).
- Necesidad de aumentar y facilitar apoyos y “soporte psicológico” a los profesores que imparten docencia a estudiantes con discapacidad. Esta necesidad se señala por las reflexiones aportadas por los docentes

donde expresan, ante este colectivo, sus dificultades para manejar sus sentimientos de miedo, incertidumbre y ansiedad.

- Desarrollar mayores planes de información, formación, organización y planificación para la atención educativa de los alumnos con discapacidad. Se considera que este aumento produce resultados positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este elemento es de especial importancia para que los profesores no renieguen de estos alumnos por percibirles como un incremento de su carga de trabajo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bain, Ken. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Gómez, C., Grau, S., Tortosa, M.T. (2009). Redes de aprendizaje: una apuesta por el futuro en el entorno universitario. En Tortosa, M.T. y Álvarez; J.D: *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Universidad de Alicante: Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Luque, D. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *REOP*, 19 (3), 270-281.
- Mérida Serrano, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *REIFFOP*, 12 (2) 39-47. Recuperado el 08 de mayo de 2013 de <http://www.aufop.com>- []
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao
- Sánchez Palomino, A. (2009). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354 (enero-abril), 575-603.
- Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro – ICE.
- Martínez, M^a. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio motriz. *REIFFOP*, 14 (1), 137-150. Recuperado el 10 de mayo de 2013 de <http://www.aufop.com>.
- Tortosa, M. T. y Álvarez, T. (2009). *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Universidad de Alicante: Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.

Villar Angulo, L. M. (2004). *Programa para la mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas claves: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

Anexo 1 ENTREVISTA / CUESTIONARIO AL ALUMNADO

1. Titulación que cursa en la actualidad:
2. Universidad de pertenencia en la actualidad: **Universidad Autónoma de Madrid**
3. Curso actual:
4. Año de comienzo de los estudios
5. Tipo de Discapacidad

INFORMACIÓN INDIVIDUAL

CATEGORÍA DE FORMACIÓN

1. ¿De qué manera te preparas para tu formación?
2. ¿Acudes a las tutorías? Si es afirmativo, ¿Cuántas veces?, ¿para qué acudes? ¿Recibes otro tipo de apoyo y/o asesoramiento académico?

CATEGORÍA TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

1. ¿Qué tipo de TIC utilizas para el seguimiento de tu formación?
2. ¿Qué tipo de estrategias de comunicación utilizas normalmente?
3. ¿Qué adaptaciones empleas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

CATEGORÍA ADAPTACIONES AL ESTUDIO

SUBCATEGORÍA ADAPTACIONES DE ACCESO

1. ¿Qué tipo de adaptación necesitas para acceder a los estudios?
2. ¿Te adaptas para acceder a la información y formación que necesitas? Especifica.

SUBCATEGORÍA ACCESIBILIDAD EN EL CAMPUS

1. ¿Crees que tu Universidad cumple con los requisitos de accesibilidad que necesitas para tu formación? Especifica.
2. En el grado/posgrado/doctorado que cursas ¿consideras que tiene la accesibilidad suficiente para cubrir tus necesidades formativas?

INFORMACIÓN DEL CONTEXTO

CATEGORÍA GENÉRICA DEL PROFESORADO

1. ¿Cuántos profesores/as participan en tu formación durante el curso académico?
2. ¿Crees que el equipo docente universitario están suficientemente preparado y conoce bien las necesidades educativas especiales? Especifica.
3. ¿El profesorado tienen suficiente información o conocen el funcionamiento del Área de Atención a la Discapacidad? Especifica
4. ¿El profesorado conocen y elaboran adaptaciones generales para apoyar al estudiante con NEE durante el proceso de formación?
5. ¿Realizan los docentes adaptaciones para tu evaluación? Especifica
6. El profesorado se comunican adecuadamente contigo tanto en forma, contenido, disponibilidad, interés, aceptación...

CATEGORÍA DE SATISFACCIÓN CON EL EQUIPO DOCENTE

1. ¿Estás satisfecho con el equipo docente que te ha acompañado a lo largo de tu formación? ¿Por qué?
2. ¿Cuántos profesores/as te han facilitado o apoyado en tus necesidades educativas especiales durante tu proceso de enseñanza-aprendizaje
3. ¿Qué hiciste para que tus profesores/as fueran flexibles, accesible y cercanos a tus NEE?

4. Aunque pudieras estar satisfecho, ¿consideras que los docentes están capacitados para ajustar tu formación a tus NEE?

CATEGORÍA INSATISFACCIÓN CON EL EQUIPO DOCENTE

1. Estás insatisfecho con el equipo docente que te ha acompañado a lo largo de tu formación? ¿Por qué?
2. ¿Con cuántos profesores/as has tenido ciertas dificultades en tu formación? Especifica
3. Si no has tenido ningún tipo de adaptación en el acceso a tu formación por parte del profesorado, ¿Qué medidas has tenido que tomar?
4. ¿Qué tipo de adaptaciones se mostraron más reacios a cumplir, y cómo te evaluaron?

Anexo 2: CUESTIONARIO PROFESORADO

Hombre

Mujer

1. CATEGORÍA PROFESIONAL:

Catedrático/a Universitario/a Profesor/a agregado/a

Profesor/a lector

Profesor/a asociado/a

Profesor/a visitante

Profesor/a emérito

Otros

2. RAMA DE ESTUDIOS EN LA QUE IMPARTE CLASES

Arte y Humanidades

Ciencias de la Salud

Ciencias Sociales

Ingeniería y Arquitectura

Ciencias

3. FACULTAD EN LA QUE DESARROLLA SU LABOR DOCENTE

4. ¿Ha tenido alguna vez un/a estudiante con discapacidad en sus clases?
¿Con qué necesidades específicas?

5. En caso de haber impartido clases a alguna persona con discapacidad.
¿Qué sensaciones, pensamientos tuvo?

6. ¿Ha recibido anteriormente alguna formación sobre discapacidad? ¿Externa o interna a la Universidad?

7. ¿Qué tipo de tutorías considera las más adecuadas para llevar a cabo con un estudiante con discapacidad? Especificar

8. ¿Cómo planificarías la materia y cómo actuarías en el aula ante sujetos con diferentes capacidades?

9. Necesitarías apoyos especiales, más formación y/o información, para llevar a cabo la tutoría académica

10. ¿Considera importante conocer las dificultades que pueden tener los alumnos/as con discapacidad para implementar en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje? Especificalo

11. Ha tenido que realizar, en alguna ocasión, alguna adaptación en la metodología. En caso afirmativo ¿De qué tipo y qué criterios has tenido en cuenta para su elaboración?

12. Considera importante que el profesorado tenga apoyo en la elaboración de adaptaciones y de qué manera.

13. Crees que es importante flexibilizar la evaluación del estudiantado con discapacidad (cambiar examen escrito por oral. realizarlo mediante ordenador, presencia de intérprete, ampliación de tiempo...)

14. Conoces los recursos de apoyo que ofrece la Universidad al profesorado en materia de discapacidad

15. ¿Se deberían regular algún tipo de recursos o normativas para que un/a estudiante no consuma convocatoria, si no ha podido presentarse a examen como consecuencia de su discapacidad

16. Conoce el Área de Atención a la Discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM. ¿Ha contactado o acudido alguna vez?

17. Ha leído la información que a través de correo electrónico se envía desde el Área de Atención a la Discapacidad o ha visitado en alguna ocasión la página web de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación.

18. Ha utilizado los recursos que proporciona el Área de Atención a la Discapacidad. Especificar.

OBSERVACIONES

Anexo 3: PROGRAMA FORMACIÓN DOCENTE: “Apoyo docente para estudiantes con diversidad funcional”

Módulo 1

Introducción al curso. Presentación del Área de Atención a la Discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación

Dinámica de introducción a la discapacidad. Conceptualización.

La discapacidad psíquica en las aulas. Casos prácticos: Trastornos mentales, trastornos del aprendizaje (dislexia), Síndrome de Asperger, e Hiperactividad.

Módulo 2

La discapacidad visual en las aulas: definición de discapacidad visual, pautas básicas que facilitan la comunicación y la relación con personas con discapacidad visual orientaciones prácticas.

Acceso a la información: Ayudas ópticas y no ópticas, dispositivos tiflotécnicos.

Taller Braille. Iniciación a la escritura Braille.

Módulo 3

La discapacidad auditiva en las aulas universitarias: orientaciones prácticas.

La sordoceguera en las aulas universitarias: orientaciones prácticas

La figura del de la Mediador/a y guía-intérprete. Casos prácticos

Taller alfabeto dactilológico.

Módulo 4

La figura del de la Intérprete en las aulas universitarias. Casos prácticos

Taller Lengua de Signos. Iniciación al aprendizaje de la Lengua de Signos.

El papel del profesorado. Competencias básicas.

ANEXO 4 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

TIPO DISCAPACIDAD	EVALUACIÓN DE NECESIDADES	APORTACIONES DEL ÁREA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD
Sensorial-visual	Recursos técnicos	Préstamo de ordenador con software lector de pantalla Jaws
		Programa OCR
		Uso de puestos adaptados en bibliotecas
	Recursos humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
	Adaptación en metodología	Adaptación del material. Elaboración y modificación del material de estudio a formato digital accesible.
		Transcripción de materiales y exámenes a Braille(en colaboración con O.N.C.E)
Adaptaciones en la evaluación	Examen en formato digital	
	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes	
Sensorial-visual	Recursos humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
	Adaptaciones en metodología	Adaptación del material Ampliación de letra
		Mobiliario adaptado
Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes	
Sensorial-visual	Recursos Técnicos	Préstamo a través de Área de Atención a la Discapacidad de Lupa Student TV y utilización de software zoomtex y lupa manual.
	Recursos Humanos	Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
	Adaptaciones en metodología	Ubicación en el aula
	Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Sensorial-visual	Recursos Humanos	Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
	Adaptaciones en metodología	Adaptación del material Ampliación de letra
	Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Sensorial- auditiva	Recursos humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
		Intérprete de Lengua de Signos
Sensorial- auditiva	Recursos humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad

Sensorial-auditiva	Recursos técnicos	Préstamo de emisora de Frecuencia Modulada a través del Área de Atención a la Discapacidad
	Recursos humanos	Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
Sensorial-auditiva	Adaptaciones en metodológica	Ubicación del estudiante en el aula-clase posicionándose en las primeras filas.
	Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Física-Motriz	Acceso al Campus	Transporte Adaptado
	Accesibilidad de las instalaciones	Identificación, selección y uso de instalaciones accesibles.
	Recursos Humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Grupo de iguales de apoyo en prácticas académicas
		Becas de apoyo en la realización de prácticas y laboratorios
	Recursos técnicos	Uso de grabadora y ordenador portátil.
Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes	
Física-Motriz	Acceso al Campus	Transporte Adaptado
	Accesibilidad de las instalaciones	Identificación, selección y uso de instalaciones accesibles
	Recursos Humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Asistente personal
Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes	
Física-Motriz	Recursos Humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
	Adaptaciones en evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Físico-Motriz	Acceso al Campus	Transporte Adaptado
	Accesibilidad de las instalaciones	Identificación, selección y uso de instalaciones accesibles
	Recursos Técnicos	Uso de ordenador portátil
	Adaptaciones en evaluación	Exámenes orales
Ampliación de tiempo en la realización de exámenes		
Física-sensorial	Acceso al	Transporte Adaptado

	Campus	
	Accesibilidad de las instalaciones	Identificación, selección y uso de instalaciones accesibles
	Recursos Técnicos	Facilitados por la O.N.C.E: tele-lupa, tele-lupa portátil, catalejo, lupa de mano, lector de pantalla Jaws, openbook(OCR)
Físico-psíquico-sensorial	Adaptaciones en metodología	Adaptación del material Ampliación de letra
	Adaptaciones en evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Psíquica	Recursos humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
	Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Trastorno del lenguaje	Recursos Técnicos	Uso de grabadora
	Recursos Humanos	Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
	Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Trastorno del desarrollo	Recursos Humanos	Profesor o compañero/a guía en trabajos de grupo
		Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del PAT
	Adaptaciones en la evaluación	Realización de exámenes a ordenador Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Trastorno del desarrollo	Recursos Técnicos	Uso de grabadora
	Recursos Humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Apoyo en la toma de apuntes
	Adaptaciones en evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Trastorno del desarrollo	Recursos Humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Beca de acompañamiento y apoyo en prácticas
	Adaptaciones en evaluación	Evaluación continua
		Exámenes orales Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Trastorno del desarrollo	Recursos Humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del PAT
		Profesor o compañero/a guía en trabajos de grupo

	Adaptaciones en la evaluación	Ampliación de tiempo en la realización de exámenes
Trastorno del Desarrollo	Recursos humanos	Seguimiento continuado a través del Área de Atención a la Discapacidad
		Tutor académico del Área de Atención a la Discapacidad

**MOTIVACIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS LECTORAS DE LOS ALUMNOS MEXICANOS Y EL NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA DE LA PRUEBA DE PISA 2009.
(ANÁLISIS DEL CONSTRUCTO “LEER POR PLACER”)**

David Castro Porcayo

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El propósito de este artículo es esbozar patrones de comportamiento, actitudes y motivaciones de los alumnos mexicanos y su relación con el nivel de desempeño que alcanzan en la competencia lectora (PISA 2009). El estudio se realizó con base en la información que aportó el constructo “Leer por placer”, contenido en el instrumento: Cuestionario del Estudiante. El abordaje se realizó desde dos ámbitos: como objeto semiótico, a partir del análisis del término “placer” desde su tramado teórico y sistema conceptual, y como entidad hipotética, para lo cual se analizó el constructo en cuanto a las categorías, variables e indicadores que lo integran. Finalmente, se vincularon los resultados con el nivel de competencia que alcanzan los alumnos en la prueba de Lectura.

PALABRAS CLAVE

Competencia lectora, actitud, motivación, comportamiento, autodeterminación.

ABSTRACT

The purpose of this article is to outline patterns of behavior, attitudes and motivations of Mexican students and their relationship with the level of performance achieved in reading literacy (PISA 2009). The study was conducted based on the information provided the construct "Reading for pleasure" contained in the instrument: Student Questionnaire. The approach was conducted from two perspectives: as a semiotic object, based on the analysis of the term "pleasure" from their theoretical and conceptual screening system, and as a hypothetical entity, for which the construct was analyzed in terms of categories, variables and indicators in it. Finally, the results were associated with the level of competition that reach students in the Reading test.

KEY WORDS

Reading literacy, motivation, attitude, behavior, self-determination.

1. INTRODUCCIÓN

La Lectura y la enseñanza de contenidos actitudinales son elementos estratégicos para elevar el nivel de formación de los alumnos. Por un lado, la lectura es un área necesaria que facilita el aprendizaje y la adquisición del conocimiento. Durante la formación de los alumnos es una condición que además de saber leer, lean con el propósito de aprender. Todas las asignaturas que comprenden el currículo, en buena medida están basadas en objetos textuales como auxiliares didácticos. El aprender a leer y leer para aprender se constituye en una condición necesaria para el éxito escolar. Por otro lado, y en el mismo sentido, la dimensión actitudinal incide en el aprendizaje y es la base para un mejor aprovechamiento de otras áreas conceptuales y procedimentales. La enseñanza de contenidos actitudinales se enfoca en aquellos conocimientos que fomentan en los alumnos conductas consideradas como positivas. El objetivo es ayudarlos a construir una personalidad, de tal forma, que prefieran optar por conductas que, social y personalmente, sean deseables y provechosas. Es por ello, que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), ha indagado sobre ambos temas desde el año 2000, aplicando dos instrumentos: la prueba de Lectura de PISA (Program mefor International Student Assessment) y el Cuestionario del Estudiante.

Con base en lo anterior, el propósito del presente artículo consistió en esbozar patrones de comportamiento que manifiestan los alumnos mexicanos y su relación con el nivel de desempeño alcanzado en la prueba de Lectura de PISA 2009. Específicamente se analizó el constructo “leer por placer” del Cuestionario del Estudiante. El abordaje fue fundamentado desde dos aproximaciones: como objeto semiótico y entidad hipotética. Como objeto semiótico se realizó un análisis, de forma sucinta, del sentido del término “placer” a partir del tramado teórico y sistema conceptual del que forma parte. Para el análisis como entidad hipotética, se reconstruyó el proceso de operacionalización del constructo, lo que facilitó el identificar las categorías, variables e indicadores para posteriormente vincular las opiniones de los alumnos con su nivel de competencia alcanzado en la prueba de Lectura de PISA 2009.

Para tal efecto, en primer lugar, se abordaron algunos referentes teóricos y conceptuales que sirvieran de marco. En segundo lugar, se analizó el término “placer” como objeto semiótico. El análisis del discurso académico, fue realizado desde la perspectiva que intenta reconstruir el tramado conceptual que dio sentido al concepto “placer” y que se ubica dentro del constructo “Leer por placer”. En tercer lugar, se analizó el constructo de “Leer por placer” desde sus aspectos técnicos. Se identificaron los reactivos, el número de reactivo, la actitud y el rasgo seleccionado. En cuarto lugar, en cada reactivo, se agrupó el porcentaje de alumnos de acuerdo con una actitud menos y más positiva, pero se puso énfasis en los grupos de alumnos que se ubicaron en los extremos de las opciones de respuesta (Totalmente de acuerdo y Totalmente en desacuerdo), para posteriormente vincularlo con nivel de competencia que alcanzaron en la escala global de Lectura PISA 2009. Finalmente, se realizaron algunas reflexiones sobre

los patrones de comportamiento resultantes y el desempeño alcanzado por los alumnos en el área de Lectura.

2. ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES RELACIONADOS CON LA MOTIVACIÓN Y ACTITUD.

La motivación es el concepto que se usa para describir las fuerzas que activan, dirigen y mantienen una conducta (Woolfolk, 2006). Los motivos no se caracterizan por ser de un sólo tipo, sin embargo, podrían ubicarse básicamente, según su origen, en fisiológicos y sociales. Maslow (1954) construyó una pirámide en la cual colocó de forma jerarquizada las necesidades humanas con base en una teoría que propugna que conforme se van satisfaciendo las necesidades básicas, los seres humanos desarrollan necesidades y deseos cada más elevados. Coloca las necesidades fisiológicas en la base. En la cima, coloca las necesidades relacionadas con la auto-realización.

Los individuos van ascendiendo en las escalas de la pirámide de acuerdo con el deseo de buscar el bienestar y la realización personal. Maslow lo define como la auto-actualización que es el uso de los talentos, las capacidades o exploración de las capacidades potenciales que realiza el individuo. La auto-actualización implica que el individuo constantemente se está superando. Maslow encontró que los individuos auto-realizados se dedican con empeño a una causa o vocación. Consideró que dos de los requisitos que se requieren para el crecimiento son el compromiso con algo más importante que uno mismo y el alcanzar el éxito en las tareas. La importancia de esta teoría radica en que colocó como tema de análisis el avance que cada individuo es capaz de tener dependiendo de la forma en que va satisfaciendo sus necesidades. Para algunos investigadores, su teoría tiene carencias, ya que no responde plenamente a problemas sociales y podría ser individualista y autoindulgente (Ansbacher, 1971). También se le cuestionó sobre el mecanismo egocéntrico, por el cual los individuos van buscando acceder a los niveles superiores. Ellis(1962) argumentó que las aspiraciones humanas también están motivadas fuertemente por la sociedad y el contexto.

Algunos enfoques como la Terapia Racional Emotiva Conductual(TREC) considera que se debe considerar, tanto el interés personal, como el interés social (Adler, 1964). Desde el punto de vista de la TREC algunas de las características de los individuos plenamente funcionales son las siguientes: inconformismo e individualidad, autoconciencia, compromiso, disfrute personal, autointerés inteligente, trabajo y práctica, hedonismo de largo alcance, asunción de riesgos, capacidad de experimentación o la autodirección (Korzysbski, 1933; Hayakawa, 1968). Por otro lado, Rodríguez (1991) en sus trabajos de motivación y práctica lectora, profundiza y considera que el estado interno de cada individuo se fundamenta en un sistema organizado de creencias y cogniciones dotadas de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto y, comúnmente, las acciones que realizan los lectores tienden a ser coherentes con ese sistema. En el mismo sentido, Bazán y Sotero (2000) afirman que:

La actitud es una predisposición del individuo para responder de manera favorable o desfavorable a un determinado objeto. La actitud es entonces una disposición personal, idiosincrásica, presente en todos los individuos, dirigida a objetos, eventos o personas; que se organiza en el plano de las representaciones (...) la actitud determina aprendizajes a través de procedimientos productivos, emotivos y volitivos (...) y, a su vez, estos aprendizajes pueden mediar, como información social futura para la estabilidad o no de esta actitud (p: 17).

Ahora bien, la construcción del significado durante la lectura, a decir de Guthrie y Wigfield (2000), es un acto motivado. Un individuo que interactúa con un texto y tiene el propósito de comprenderlo, se comporta de forma intencional. Durante el proceso lector, actúa deliberadamente y con un propósito. Por lo tanto, para dar una explicación sobre aspectos vinculados con el acto de leer, es determinante hacerlo también en términos motivacionales.

3. EL TÉRMINO “PLACER” COMO OBJETO SEMIÓTICO.

Para entender el sentido del término “placer” en este estudio, el método de análisis del discurso académico, fue realizado desde la perspectiva que intenta reconstruir el tramado conceptual que dio sentido al concepto “placer” dentro del constructo “Leer por placer”. El método de indagación que se aplicó se podría comparar a un proceso arqueológico (Foucault, 1970), por el que se reconstruyen algunas partes del discurso académico para finalmente encontrar una lógica específica. La búsqueda del sentido del término se ubicó en estudios que realizó la OCDE, en los cuales se encontraron relaciones positivas entre los aspectos actitudinales y el nivel de rendimiento de los alumnos. Los datos obtenidos muestran que, en todos los países participantes, la relación que existe entre las motivaciones, actitudes, prácticas y los niveles de competencia lectora es significativa y positiva (IE, 2010: 123). Incluso esta relación fue más alta que la existente entre el nivel de competencia lectora y el estatus socio-económico (OCDE, 2009a). No menos importante fue estimar el hecho de que entre los aspectos motivacionales, actitudinales, estrategias y los resultados en Lectura, existe una relación acumulativa. Esto es, se refuerzan mutuamente. El refuerzo opera en dos planos: en el primero, se aprecia que las actividades de lectura pasadas influyen en las futuras. En el segundo, se establece que existe, entre estos elementos, una relación circular, son mutuamente dependientes y pueden llegar a determinar el disfrute o desagrado que experimentan los alumnos durante el proceso lector (OCDE, 2010b).

El diseño del constructo “Leer por Placer”, la OCDE (2009a) se fundamentó en diversas investigaciones en las que se analizan aspectos como motivación y actitud (Finn y Roca, 1997; Goodenow, 1993; Goodenow y Grady, 1993; Johnson et al, 2001), pero particularmente está vinculado a estudios sobre la teoría de la autodeterminación y *elengagement*. Con respecto al primero, de

acuerdo con Ryan y Deci, (2000), la teoría de la autodeterminación, *grosso modo*, se refiere a la motivación que existe detrás de las decisiones que realizan los individuos. Se enfoca en factores que amplían o reducen la motivación intrínseca, la autorregulación y el bienestar. Básicamente, se interesa por determinar el grado en que el comportamiento de un individuo es auto-motivado o auto-determinado. En cuanto al segundo, el concepto de *engagement*, fue usado por el consorcio de PISA desde la aplicación de la prueba del año 2000 (OCDE y StatCan, 2000). Este concepto originalmente se encuadra dentro de las investigaciones realizadas sobre la cultura organizacional y laboral. Fue introducido al sector académico, entre otros, por el investigador Kahn (1990). De acuerdo con Schaufeli, *et al*, (2002), aplicado al ámbito de las actividades lectoras se refiere a comportamientos que muestran los estudiantes y que están fuertemente vinculados a "... un estado mental positivo, de realización, (...) se caracteriza por vigor, dedicación y actitud absorta" (p.74).

Para la OCDE, el *engagement* comprende dos acepciones: una en la forma que el alumno se vincula con el contexto escolar y otra, con el proceso lector. Entre los aspectos que ha considerado para el *contexto* escolar están: la utilidad de la escuela para los alumnos; el sentido de pertenencia; la aceptación de los valores escolares; participación en las actividades académicas; valorización que realizan los estudiantes con respecto al éxito académico; relación con profesores; asistencia a clases; tiempo dedicado a las actividades lectoras; tipos de materiales; etcétera. El uso del *engagement* hacia la Lectura, confiere a atributos motivacionales y características conductuales específicas. Se considera que engloba, por un lado, el interés, autopercepción de la autonomía y la interacción social en contextos relacionados con la lectura. Por otro lado, se refiere a las características de la conducta dirigida hacia las actividades lectoras, un sentido de control, la cantidad de textos que lee el alumno, disfrute y tipos de lectura (OCDE, 2009a:69 y 70).

4. ANÁLISIS DEL CONSTRUCTO "LEER POR PLACER".

En México, la aplicación del Cuestionario del Estudiante se realizó conjuntamente con la prueba de PISA 2009. Se aplicó en todos los estados de la República. El Cuestionario fue resuelto por estudiantes de 15 años pertenecientes a educación Media y Media Superior. Se obtuvo una participación de 38, 250 alumnos, de los cuales 10, 468 fueron de secundaria y 27, 782 de educación media superior (INEE, 2010:28-32).

El Cuestionario del Estudiante es un instrumento que indaga sobre los siguientes aspectos personales y escolares: características socioeconómicas de las familias; actividades de lectura; tiempo que dedican a la lectura; opinión que tienen sobre la escuela y docentes; clima escolar; aspectos relacionados con la librería; estrategias de lectura y comprensión de textos.

La OCDE, ubicó dentro de este instrumento diversas preguntas que forman parte de la medición del *engagement* en la Lectura. Para este artículo se

tomó únicamente la pregunta Q24, que da lugar al constructo “Leer por placer”. La operacionalización de variables tiene la siguiente forma:

- Interés: Disposición para leer textos literarios y de información para el disfrute y la satisfacción de la curiosidad.
- Autonomía: Percepción de control y auto-dirección de las propias actividades de lectura, elecciones y comportamientos.
- Interacción social: Los objetivos sociales de la lectura y la competencia interactiva.
- Las prácticas de lectura: Compromiso conductual que se refiere a la cantidad y los tipos de actividades de lectura que el alumno realiza (OCDE, 2009a:70).

En el diseño se consideró que las respuestas del alumno medio de la OCDE tuviera un valor de cero y aproximadamente dos tercios de los alumnos se ubicaran entre los valores de -1 y 1 (el índice tiene una desviación estándar de 1). Por lo tanto, “los valores negativos no implican que los alumnos respondieran de forma negativa a la cuestión subyacente. Más bien, los alumnos con puntuaciones negativas son alumnos que respondieron de forma menos positiva que la respuesta media en los países de la OCDE. Del mismo modo, los alumnos con puntuaciones positivas son alumnos que respondieron más positivamente que el alumno medio de la OCDE” (OCDE, 2010b:29). La pregunta Q24 se diseñó con base en una escala Likert y se pidió a los alumnos que dieran su opinión sobre ciertas proposiciones (reactivos) relacionadas con el proceso lector. La pregunta base fue la siguiente:

- ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

Las opciones de respuesta fueron: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. La escala al estar diseñada con base en variables ordinales, no mide la cantidad sobre cuánto es más favorable o desfavorable la actitud del alumno, pero sí muestra una distribución de respuestas. Así, en la tabla núm. 1 se indica el número de reactivo, reactivo, la actitud y el rasgo seleccionado.

5. PORCENTAJE DE ALUMNOS UBICADOS EN LAS RESPUESTAS DE CADA REACTIVO Y NIVEL DE DESEMPEÑO ALCANZADO EN LECTURA.

En la tabla núm. 1, se anexó en cada reactivo el porcentaje de alumnos de acuerdo con su frecuencia de respuesta y se integró el nivel de competencia lectora (escala global) que alcanzan cada grupo (puntaje). Los puntajes de los niveles de desempeño se expresan en una escala continua con un puntaje promedio de 500, establecida para los países miembros de la OCDE en el año 2000 y una desviación estándar de 100 puntos. (INEE, 2010). Cabe aclarar que no se incluye el porcentaje de alumnos que no respondió (Missing).

Tabla núm. 1: “Leer por placer”

ST24Q01		Actitud: Si tengo que		Actitud más o menos positiva hacia el objeto (suma de porcentaje de alumnos)
Sólo leo si tengo que hacerlo		Rasgo: Interés		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	22.26	442		Más positiva (58.07 %)
En desacuerdo	35.81	443		
De acuerdo	32.67	405		
Totalmente de acuerdo	7.86	401		Menos positiva (40.53 %)
ST24Q06		Actitud: Pérdida de tiempo		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Para mí, leer es perder el tiempo		Rasgo: Interés		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	44.18	444		Más positiva (86.40 %)
En desacuerdo	42.22	420		
De acuerdo	8.61	386		
Totalmente de acuerdo	3.36	389		Menos positiva (11.97%)
ST24Q08		Actitud: Necesito información		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Solo leo en busca de información que necesito		Rasgo: Interés		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	12.06	439		Más positiva (44.01%)
En desacuerdo	31.95	445		
De acuerdo	39.67	413		
Totalmente de acuerdo	14.93	413		Menos positiva (54.06%)
ST24Q03		Actitud: Hablar acerca de libros		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Me gusta hablar sobre libros con otras personas		Rasgo: Interacción social		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	17.91	410		Menos positiva (51.05%)
En desacuerdo	33.14	425		
De acuerdo	37.99	435		
Totalmente de acuerdo	9.57	432		Más positiva (47.56%)
ST24Q10		Actitud: Expresar opiniones		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído		Rasgo: Interacción social		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	11.05	398		Menos positiva (35.57%)
En desacuerdo	24.52	415		
De acuerdo	45.96	434		
Totalmente de acuerdo	17.21	442		Más positiva (63.17%)
ST24Q11		Actitud: Intercambio		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Me gusta intercambiar libros con mis amigos		Rasgo: Interacción social		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	18.38	418		Menos positiva (50.32%)
En desacuerdo	31.94	432		
De acuerdo	34.65	429		
Totalmente de acuerdo	13.78	422		Más positiva (48.43%)

ST24Q07		Actitud: Disfruto la librería		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Disfruto visitando librerías y bibliotecas		Rasgo: Prácticas de lectura		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	16.23	411		Menos positiva (52.26%)
En desacuerdo	36.03	428		
De acuerdo	37.61	433		Más positiva (46.08%)
Totalmente de acuerdo	8.47	428		
ST24Q02		Actitud: Pasatiempo favorito		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Leer es uno de mis pasatiempos favoritos		Rasgo: Prácticas de lectura		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala Global		
Totalmente en desacuerdo	15.24	412		Menos positiva (50.07%)
En desacuerdo	34.83	431		
De acuerdo	38.09	428		Más positiva (48.72%)
Totalmente de acuerdo	10.63	430		
ST24Q05		Actitud: Alegre por regalo		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Me alegro de recibir un libro como regalo		Rasgo: Prácticas de lectura		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	15.45	416		Menos positiva (42.21%)
En desacuerdo	26.76	426		
De acuerdo	41.99	430		Más positiva (56.53%)
Totalmente de acuerdo	14.54	429		
ST24Q04		Actitud: Difícil de terminar		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
Se me hace difícil terminar de leer un libro		Rasgo: Autonomía		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	20.83	440		Más positiva (59.97%)
En desacuerdo	39.14	430		
De acuerdo	30.55	418		Menos positiva (38.65%)
Totalmente de acuerdo	8.10	410		
ST24Q09		Actitud: No puedo permanecer		Actitud más o menos positiva hacia el objeto
No puedo permanecer leyendo por más de unos pocos minutos		Rasgo: Autonomía		
Opciones de respuesta	% Alumnos	Nivel de desempeño en Lectura. Escala global		
Totalmente en desacuerdo	12.06	439		Más positiva (44.01%)
En desacuerdo	31.95	445		
De acuerdo	39.67	413		Menos positiva (54.6%)
Totalmente de acuerdo	14.93	413		

Elaboración propia. Fuente OCDE (2009b).

6. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DE LA ESCALA

En el siguiente apartado, se realizó un análisis de cada reactivo a partir del rasgo seleccionado, se reunió el porcentaje de alumnos que se ubicó en una actitud menos y más positiva, pero se destacó el porcentaje de alumnos que se ubicaron en los extremos de las opciones de respuesta (Totalmente de acuerdo y

Totalmente en desacuerdo). Finalmente, los porcentajes se vincularon con el nivel de competencia lectora, según la escala global de PISA 2009.

ST24Q01- Sólo leo si tengo que hacerlo-La proposición plantea que el alumno al realizar actividades de lectura, le sea perciba ésta como una obligación. Realizaría el proceso lector a partir de un estímulo que tiene su origen en lo externo, en una exigencia propia de la razón, en un valor objetivo y no en un deseo o impulso. Así, el alumno únicamente realizaría la acción si se siente forzado, por lo que el interés que presentaría sería bajo. En este caso, el 40.53% de alumnos tiene una posición más positiva y el 58.07% tiene un actitud menos positiva. El 22.26% de los alumnos que considera estar “Totalmente en desacuerdo”, obtuvo 442 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente de acuerdo” (7.86%), el rendimiento de estos últimos baja a 401 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 41 puntos.

ST24Q06 -Para mí, leer es perder el tiempo- En esta proposición, se ponen en juego concepciones previamente elaboradas por los alumnos que probablemente activan experiencias negativas, falta del dominio sobre aspectos funcionales y estructurales de la lengua o falta de estrategias adecuadas, que los han llevado a considerar la lectura como una actividad de bajo interés. El porcentaje de alumnos que tienen una actitud más positiva es de 86.4% y el grupo que tiene una actitud menos positiva comprende un 11.97%. El 44.18 % de los alumnos que considera estar “Totalmente en desacuerdo”, obtuvo 444 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente de acuerdo” con la afirmación (3.36%), el rendimiento de estos últimos baja a 389 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 55 puntos.

ST24Q08- Solo leo en busca de información que necesito-La frase está enfocada en determinar si los alumnos sólo leen cuando requieren información y que, en este caso, no da lugar a la búsqueda por curiosidad o disfrute (bajo interés). El grupo que presenta una actitud más positiva integra al 54.6% y el grupo que tiene una actitud menos positiva comprende al 44.01%. El 12.06 % de los alumnos que considera estar “Totalmente en desacuerdo”, obtuvo 439 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente de acuerdo” con la afirmación (14.93%), el rendimiento de estos últimos baja a 413 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 26 puntos.

ST24Q03 -Me gusta hablar sobre libros con otras personas-La frase está enfocada en determinar el nivel de disfrute que al alumno le provoca el socializar las actividades lectoras, a partir de acciones discursivas intencionales y con fines específicos que pueden ser escolares o extraescolares (interacción social). La motivación es intrínseca y presenta características que se mantendrán aun cuando haya terminado la actividad. El grupo de alumnos que presenta una actitud más positiva es de 47.56 % y los que presentan una actitud menos positiva es de 51.05%. El 9.57 % de los alumnos que considera estar “Totalmente de acuerdo”, obtuvo 432 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación (17.91%), el rendimiento de estos últimos baja a 410 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 22 puntos.

ST24Q10- Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído -

Con esta proposición se busca averiguar sobre la percepción que tienen los alumnos sobre las prácticas lectoras en un ámbito social (interacción social). Se enfatiza la interacción comunicativa, mediante la expresión de opiniones, lo que favorece los sistemas de comunicación y significación. Como se observa, el grupo que tiene una actitud más positiva comprende al 63.17%. El grupo que tiene una posición menos positiva fue de 37.57%. El 17.21 % de los alumnos que considera estar “Totalmente de acuerdo”, obtuvo 442 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación (11.05%), el rendimiento de estos últimos baja a 398 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 44 puntos.

ST24Q11- Me gusta intercambiar libros con mis amigos- En este reactivo se examinaron las conductas que pueden dar cuenta de los hábitos sociales relacionados con el proceso lector (Interacción social). Se enfatiza la interacción comunicativa, mediante el uso e intercambio de objetos textuales. Como se puede observar, los alumnos que respondieron con la actitud más positiva comprende un 50.32% y el grupo que manifestó una actitud menos positiva fue de 48.43%. El 13.78 % de los alumnos que considera estar “Totalmente de acuerdo”, obtuvo 422 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación (18.38 %), el rendimiento de estos últimos baja a 418 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 4 puntos. Dados los resultados anteriores, se podría inferir que este tipo de prácticas no inciden de manera significativa en el desempeño alcanzado por ambos grupos.

ST24Q07- Disfruto visitando librerías y bibliotecas- En este caso se indagó sobre los hábitos que están vinculados al proceso lector y que además, les provoca un placer a los alumnos (prácticas de lectura). El 46.08 % de alumnos presenta una actitud más positiva, frente al 52.26% que tiene una actitud menos positiva. El 8.47 % de los alumnos que considera estar “Totalmente de acuerdo”, obtuvo una ventaja con 428 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación (16.23 %), el rendimiento de estos últimos baja a 411 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 17 puntos.

ST24Q02-Leer es uno de mis pasatiempos favoritos- Esta frase denota un compromiso conductual que el alumno realiza con base en una motivación intrínseca, por lo que se mantendrá como un comportamiento cotidiano. La actividad como pasatiempo constituye en sí misma un objetivo y una gratificación, lo que suscita sensaciones agradables y de autorrealización. El 48.72% que tiene una actitud más positiva, frente al 50.07% de alumnos presenta una actitud menos positiva. El 10.63 % de los alumnos que considera estar “Totalmente de acuerdo”, obtuvo una ventaja con 430 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación (15.24%), el rendimiento de estos últimos baja a 412 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 18 puntos.

ST24Q05 -Me alegro de recibir un libro como regalo- En este reactivo se procuró indagar sobre la disposición que tienen los alumnos para valorar objetos textuales dentro de un contexto social y afectivo (prácticas de lectura). El grupo que presenta una actitud más positiva engloba al 56.53 y el 42.21% de los alumnos presenta una actitud menos positiva ante el evento. Este último preferiría otro tipo de regalos, desestimando los objetos textuales. El 14.54 % de los alumnos que considera estar “Totalmente de acuerdo”, obtuvo 429 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación (15.45 %), el rendimiento de estos últimos baja a 416 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 13 puntos.

ST24Q04 -Se me hace difícil terminar de leer un libro- En este reactivo se indagó sobre la perseverancia, autodirección y control que tienen los alumnos durante su proceso lector para alcanzar una meta, esto es, su autonomía. El grupo que muestra una actitud más positiva comprende al 59.97% de los alumnos, frente a un 38.65% con una actitud menos positiva. El 20.83 % de los alumnos que considera estar “Totalmente en desacuerdo”, obtuvo una clara ventaja con 440 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente de acuerdo” con la afirmación (8.10%), el rendimiento de estos últimos baja a 410 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 30 puntos.

ST24Q09- No puedo permanecer leyendo por más de unos pocos minutos- En esta frase se enfatizó el control, perseverancia, autodirección que se requiere para realizar una actividad lectora y que les demande permanecer por un lapso de tiempo determinado. El grupo que muestra una actitud más positiva comprende el 44.01% de los alumnos, frente al 54.6% que tiene una actitud menos positiva. El 12.06 % de los alumnos que considera estar “Totalmente en desacuerdo”, obtuvo una clara ventaja con 439 puntos en su nivel de desempeño, sobre los que están “Totalmente de acuerdo” con la afirmación (14.93 %), el rendimiento de estos últimos baja a 413 puntos. La diferencia en el nivel de competencia lectora entre ambos grupos es de 26 puntos.

En la mayoría de las variables analizadas, los grupos de alumnos que tienen el desempeño más alto, son aquellos que presentan una mejor disposición hacia la lectura. La mayoría de los estudiantes mexicanos considera que no es una pérdida de tiempo el leer (86.40%), pero este porcentaje no corresponde del todo con las respuestas en los demás reactivos. Por ejemplo, aproximadamente, entre un 44 y 63% de alumnos manifiesta una actitud más positiva hacia el proceso lector. Este rango podría explicarse a partir de que la actitud de los alumnos se “mueve” de acuerdo con las tareas, situaciones o contextos que se les presentan. El comportamiento de este grupo de alumnos refleja un interés en satisfacer expectativas, curiosidad o disfrute y consideran la lectura como una actividad recreativa, por lo que tienen una conducta proactiva y confiada. Además, participan de actividades sociales para extender sus competencias; comparten sus conocimientos y experiencias, y leen habitualmente (actividades extraescolares). La motivación y conducta que presentan muestra que al realizar actividades lectoras, las valoran y las juzgan como importantes, por lo que realizarán las acciones voluntariamente, aunque la actividad no sea agradable. Al participar en

las actividades lectoras manifiestan que tienen control, perseverancia y autodirección. Este grupo presenta una motivación intrínseca que se basa en la curiosidad y el placer. Las actividades en sí mismas, ya constituyen para estos alumnos una gratificación. Incluso, aun cuando ya han terminado la tarea, el interés persiste. Por lo que asumo que en ellos se presenta una necesidad de competencia y auto-actualización. De igual forma, que otros estudios (Schaufeli, et. al., 2002; Burón, 1995; OCDE, 2011), se confirma que entre las actitudes positivas que tienen los alumnos frente al proceso lector existe una relación positiva con el nivel de desempeño.

En contra parte, entre un 35 y 58% de alumnos, se muestran renuentes a leer, porque perciben al proceso lector como una obligación, básicamente manifiestan una motivación extrínseca que refiere, tanto a alumnos que necesitan que se les diga que hacer, como a aquellos que realizan las actividades con relativo buen ánimo, pero no las introyectan (Ryan y Deci, 2000). Requiere especial atención el 11.9% que considera que es una pérdida de tiempo el leer. De entrada su nivel de desempeño baja en 55 puntos con respecto a los alumnos que tienen una actitud más positiva. Este puntaje es la diferencia más alta que resulta de la comparación entre grupos en todas las variables. Es relevante porque de acuerdo con los cálculos de la OCDE, 75 puntos corresponden a la pérdida de un nivel de competencia en la escala de Lectura de PISA (OCDE, 2011:30). Estos alumnos presentan una desmotivación (Ryan y Deci, 2000) y esto hace referencia a una falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985). Probablemente, frente al reactivo activan experiencias negativas sobre la falta del dominio en aspectos funcionales y estructurales de la lengua o la falta de estrategias adecuadas que, en el pasado, los ha llevado a no alcanzar sus objetivos.

Estos alumnos reflejan que realizan el proceso lector a partir de un locus de control externo y no en un deseo o impulso. Perciben la lectura como un instrumento para la búsqueda de información y no dan lugar para el disfrute o la curiosidad. Es de resaltar que en las variables que indagan sobre la interacción social, tienen una actitud menos positiva y no se muestran muy dispuestos a hablar sobre lo que han leído. Las actividades sobre intercambiar libros las perciben menos positivamente (este tipo de actividad no impacta de forma significativa su desempeño). En relación a las prácticas de lectura manifiestan una actitud menos positiva cuando tienen que ir a una librería o biblioteca. El leer como pasatiempo es una actividad que parte de una deficiente motivación, lo que denota un bajo compromiso. Además, presentan una actitud menos positiva para valorar objetos textuales dentro de un contexto social y afectivo.

Finalmente, en cuanto a percepción de control y auto-dirección para realizar actividades de lectura entre un 39% y 44% manifiestan que se les hace difícil terminar la lectura y que no pueden permanecer leyendo por más de unos minutos. Es posible que este problema esté relacionado con deficientes estrategias lectoras; la falta de alineación entre sus intereses y las tareas que desarrollan; un deficiente autocontrol; problemas en la comprensión de la estructura formal de la lengua o incapacidad para seguir adelante cuando se presenta algún tipo de obstáculo.

7. CONCLUSIONES

Al realizar la indagación sobre el constructo “Leer por placer” como objeto semiótico encontré que no se refiere al placer únicamente en su acepción de “sensación, sentimiento positivo o agradable”, sino que comprende un sistema de aspectos motivacionales, actitudinales y conductuales. Considero que el abordar el término placer en los informes de resultados, sin esta previsión, podría provocar que la palabra funcione didácticamente como un significante vacío, esto es, un significante sin significado (Laclau y Mouffe, 2004) o restrinja la comprensión de la información, ya que como argumentó Russell (1905), parece indicar algo que todos podemos entender claramente, pero que en la práctica [didáctica], podría llevar a que no denote lo que se pretendía.

Cuando indagué sobre el tramado teórico y sistema conceptual que lo contiene, encontré que está básicamente enmarcado dentro de la teoría de la autodeterminación y articulado con el concepto de *engagement*. Desde la teoría de la autodeterminación está vinculado a la motivación que existe detrás de las decisiones que realizan los alumnos. Se enfoca en factores que amplían o reducen la motivación intrínseca, la autorregulación y el bienestar. En cuanto al concepto *engagement*, generalmente encontré, en la literatura en español, que este término se traduce como compromiso, *motivación o interés*. Este concepto originalmente se encuadra dentro de investigaciones realizadas sobre la cultura organizacional y laboral. Aplicado al ámbito de las actividades lectoras, se refiere a comportamientos que muestran los estudiantes y que están fuertemente relacionados a un estado mental positivo, de realización y se caracteriza por vigor, dedicación y actitud absorta. Ahora bien, el concepto *engagement* utilizado por la OCDE tiene dos acepciones que están enlazadas: una referida al contexto escolar y otra, al proceso lector. La primera se refiere a aspectos sobre la relación que establece el alumno con su comunidad y actividad escolar. La segunda, a la relación que establece con la Lectura. Con respecto a esta última, implica el interés, autopercepción de la autonomía, participación de actividades lectoras dentro de un ámbito social, lectura de una determinada cantidad de textos, elección de diferentes tipos de texto y el disfrute que manifiesta el alumno al leer.

Por tal motivo, considero que el concepto *engagement*, aludiendo a PISA, debería tratarse en la literatura educativa como un anglicismo y no traducirlo como compromiso, motivación o interés, puesto que está vinculado a estas dos acepciones. Por lo que, debería ser diferenciado o conjugado de acuerdo con los fines para los que usa.

Con respecto al análisis como entidad hipotética, reconstruí el proceso de operacionalización del constructo, recuperando la serie de reactivos, actitudes medidas y rasgos seleccionados del constructo, para posteriormente vincularlos con los resultados de los alumnos en la prueba de Lectura. Al ordenar a los alumnos, en dos bloques, de acuerdo con una actitud menos y más positiva hacia la lectura. Los que manifiestan una actitud más positiva hacia el proceso lector, reflejan un interés en satisfacer una necesidad, deseos, expectativas y curiosidad. Consideran al proceso lector como una actividad recreativa, por lo que muestran

una conducta proactiva. Igualmente, participan de actividades sociales para extender sus competencias; comparten sus conocimientos y experiencias con frecuencia y leen habitualmente (actividades extraescolares). Por lo tanto, la motivación y conducta que presentan, al realizar actividades lectoras, fácilmente los llevará a adquirir una mejor comprensión del texto, lo que a su vez implica, un alto nivel de disfrute (Shiefele, 2009 en OCDE, 2010b). De igual manera que otros estudios, se confirma que existe una relación entre las actitudes positivas que tienen los alumnos frente al proceso lector y el nivel desempeño (Schaufeli, et. al., 2002; Bleger, 1995; OCDE, 2011).

En contraparte, el bloque que presenta una actitud menos positiva presenta renuencia para desarrollar hábitos lectores; participar socialmente de actividades relacionadas con la lectura; desarrollar conductas que les permitan tener control y autonomía sobre sus procesos; presentan menor interés y disfrute por la lectura. Existe una actitud individualista cuando se realizan actividades sociales.

Además, manifiestan una actitud menos positiva cuando deben visitar bibliotecas, aunque, es de resaltar que este aspecto, no afecta significativamente su desempeño. Básicamente su motivación depende de causas o factores externos y su conducta se vincula a aspectos instrumentales, ya que leen con el fin de buscar información específica que requieren para satisfacer necesidades inmediatas, quizá esto se debe a que buscan un reconocimiento externo o recompensa (calificación aprobatoria). Es probable que estos problemas estén relacionados con deficiencias en el uso de estrategias lectoras eficaces o en la disposición de ánimo para seguir adelante a pesar de los obstáculos. Estos alumnos muestran que aunque, la mayoría, valora y considera útil la lectura, no internalizan el proceso lector de tal modo que lo apropien y tengan control sobre él. En todos los casos su nivel de competencia está por debajo de los alumnos que tienen una actitud más positiva.

Finalmente, para atender todos los aspectos anteriores en el aula, sería conveniente que la planeación didáctica, concediera más peso a los contenidos actitudinales y se encuadrará desde una perspectiva más humanista y menos tecnológica, por que como indican en su estudio Yurén y Araújo-Olivera (2003)“... aunque se aprecian esfuerzos por generar actividades que posibiliten experiencias formativas, la práctica docente, en general, privilegia la cultura de la instrucción, de la prescripción, del adoctrinamiento y la inculcación (...) muestran que los contenidos valorales son tratados como declarativos (hechos y conceptos)” (p. 638). Al aplicar una didáctica con base en una perspectiva tecnológica, se asume que los propósitos u objetivos son suficientes para direccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, cuando se habla de fomentar una motivación y actitudes positivas, no sólo se ponen en juego metas o propósitos, también están en juego los deseos, sentido de seguridad, intereses, necesidades sociales y fisiológicas, y las experiencias o conocimientos previos de los alumnos. Consecuentemente, el docente debe reconocer desde qué sistema de experiencias, conocimientos y creencias sobre la lectura parte el alumno, para realizar una intervención sobre la conducta del mismo. Las experiencias pasadas son determinantes, por lo que es importante que el docente aplique diversas

estrategias lectoras con probada eficacia y corrija las existentes. Además, debe dar lugar a un momento de negociación para que, con base en el convencimiento, el alumno valore las actividades escolares. Debe cuidar que las metas de aprendizaje estén en concordancia con los deseos, necesidades o expectativas de los alumnos y durante todo el proceso deberá guiar la energía, intensidad y dirección con que los alumnos realizan cada tarea, de tal modo que les sea patente, tanto a alumnos como a ellos mismos, que se progresa en el desarrollo de la competencia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenberg.
- Ansbacher, L. (1971). Alfred Adler and humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 11(1), pp.53-63.
- Bazán, J. y Sotero, H. (2000) en Bazán, J. (1997). *Metodología estadística de construcción de pruebas. Una aplicación al estudio de las actitudes hacia la matemática en la UNALM*. Tesis para optar el título de Ingeniero Estadístico. Perú: Universidad Nacional Agraria, La Molina.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotional in psychotherapy*. Secaucus, NJ: Citadel.
- Finn, J. y Rock, A. (1997). *Academic success among students at risk for school failure*. *Journal of Applied Psychology* 82(2): 221–34
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Goodenow, C. (1993). *The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates*. *Psychology in Schools*, 30 (January), 79–90.
- Goodenow, C. y Grady, E. (1993). *The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among adolescent students*. *Journal of Experimental Education* 62(1): 60–71.
- Guthrie, T. y Wigfield A. (2000). *Engagement and Motivation in Reading*, en Kamil M. y Mosenthal B. (eds.) (2000), *Handbook of reading research* Vol. 3, pp.403-422.
- Hayakawa, I. (1968). The fully functioning personality. En Hayakawa I. (1963). *Symbol, status and personality*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. pp. 51-69.
- IE (2010). *PISA 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. OCDE. Informe español. Madrid: IE.
- INEE (2010). *México en PISA 2009*. México: IEPSA
- Johnson, K., Crosnoe, R. y Elder, H. (2001). *Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity*. *Sociology of Education* 74. pp. 318–40.
- Kahn, A. (1990). *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work*. *Academy of Management Journal* (33). pp. 692-724.
- Korzybski, A. (1933). *Science and sanity*. San Francisco: International Society of General Semantics. Lasch, C. (1978). *The culture of narcissism*. New York: Norton.
- Laclau, E. y Chantal M. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Maslow, A. (1948). *Higher and lower needs*, en *Journal of Psychology*.25. pp. 433-436.
- OCDE (2008). *Informe de PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. España: Santillana.
- OCDE (2009a).*PISA 2009. Assessment Framework, key Competencies in Reading, Mathematics and Science*.OECD Publishing.Tomado desde <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> (Consulta: 20/05/2013).
- OCDE (2009b).*OECD PISA 2009.Data File, Interactive Selection*. Tomado desde <http://pisa2009.acer.edu.au> (Consulta: 12 /12/ 2012).
- OCDE (2010b). *PISA 2009. Resultados: Aprendiendo a aprender. Volumen III*. España, Santillana.
- OCDE (2011). *PISA in focus*. Tomado desde <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48789439.pdf> (Consulta: 24/05/2013).
- OCDE and StatCan(2000).*Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*.OECD. Canada: Publishing.
- OECD (2010a).*PISA 2009. Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000. Volume V*. Tomado desde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en> (Consulta: 24/05/2013).
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Russell, B. (1905).*On Denoting, Mind*, New Series.14, (56).pp. 479-493.
- Ryan, M. y Deci L. (1985).*The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality*. *Journal of Research in Personality*, 19, pp. 109-134.
- Ryan, M. y Deci L. (2000).*Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*.*American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Schaufeli, B. et. al. (2002).*Burnout and engagement in university students: A cross national study*. *Journal of Cross- Cultural Psychology* (33). pp. 464-481.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (Novena edición).México: Pearson Educación.
- Yurén T. y S. Araújo-Olivera (2003). *Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria*. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Sep-dic 2003, Vol 8, núm. 19. 631-652

EL NUEVO ESTUDIANTE DE ARQUITECTURA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN Y LA AUTOGESTIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL DIBUJO

Alberto Bravo de Laguna Socorro

Ángel Melián García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria U.L.P.G.C.

RESUMEN

El nuevo estudiante universitario debe gestionar su formación, la autoevaluación le permitirá medirla en las materias que curse, el contrato de aprendizaje es un excelente medio para controlar sus progresos, se constata que con su uso conjunto por el profesor y el estudiante es evidente la mejora de la enseñanza del dibujo en arquitectura.

La experiencia de varios años en la docencia de expresión gráfica arquitectónica nos ha llevado a la implantación progresiva de estrategias de autoevaluación en el proceso formativo, materializadas en fichas, que posibilitan la autogestión de la evaluación, con éstas se ha conseguido una efectiva reducción del tiempo de ejecución de las tareas encomendadas y avances en su producción del dibujo. Por tanto, estas estrategias viabilizan algunos objetivos planteados en el Espacio Europeo de Educación, la tendencia hacia el estudiante autónomo, crítico y capaz de controlar su adquisición de las competencias que garanticen el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Autogestión, contrato, evaluación, estudiante, arquitectura

ABSTRACT

The self-assessment and learning contract as a means of improving the teaching of drawing in architecture. Several years experience in teaching architectural graphic expression has led to the progressive introduction of self-assessment sheets that have been successful, there have been significant improvements in student production and reduction of run time.

KEY WORDS

Self-management, evaluation, drawing, architecture, student.

1. CONTEXTO

En este artículo "El nuevo estudiante de Arquitectura en el Espacio Europeo de Educación y la autogestión de la evaluación en el dibujo", sólo tratamos un epígrafe "la autoevaluación", que forma parte de una estrategia más amplia y ambiciosa, derivada de las pautas que fija el Reglamento de Reconocimiento de Grupos de Innovación Educativa de la ULPGC, en el que se señala que la renovación docente de las enseñanzas es una de las líneas estratégicas de la ULPGC que, a su vez, está en sintonía con todo el sistema universitario español.

La ULPGC en la citada normativa establece una líneas prioritarias de actuación, entre ellas: "metodologías docentes –aprendizaje autónomo-, metodología de evaluación del aprendizaje – evaluación por competencias o criterial, evaluación formativa, nuevas modalidades de evaluación- y acción tutorial – adaptación a la universidad de los alumnos de nuevo ingreso, mejora de las actividades de tutoría-", estas líneas de actuación seleccionadas enmarcan el tema del artículo.

También se centra el artículo en al área de conocimiento de Expresión Gráfica Arquitectónica en Primero de Grado de Arquitectura, que contiene el 65% de los sesenta ECST del curso en la ULPGC, es por ello un área de gran peso en la formación inicial del arquitecto. Cuatro asignaturas pertenecen a Expresión Gráfica, es intención del equipo docente integrarlas, con planteamientos coordinados entre ellas, en estas líneas prioritarias de actuación. Incorporación de medios informáticos, temas de estudio y modelos compartidos entre asignaturas, protocolos comunes de trabajo en el aula y sistemas de tutoría, autoevaluación y autogestión del estudiante, son entre otras, líneas de actuación a desarrollar en el marco del reglamento.

El vigente sistema de créditos centrado en el estudiante determina que el paradigma de enseñanza-aprendizaje debe ser adaptado a este nuevo contexto. Por tanto, recogemos el desafío que promueve la ULPGC, se hace necesario promover nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que fomenten en el estudiante su aprendizaje autónomo.

El artículo acomete innovaciones en la metodología de evaluación del aprendizaje, en el contexto del área de conocimiento de Expresión Gráfica Arquitectónica, a través de la autoevaluación del estudiante, materializada en un contrato de aprendizaje, la ficha de autoevaluación. Exponemos esta experiencia con la que, conjuntamente a otras acciones, el área de conocimiento de Expresión Gráfica se incorpora progresivamente a estas líneas estratégicas, de las que este artículo que desarrollamos es una pieza integrada en un engranaje mayor que pone en funcionamiento las innovaciones que se nos requieren, canalizadas a través del Grupo de Investigación para la Investigación de los procesos y estrategias artísticas en la ideación gráfica arquitectónica (PAIGarq), reconocido por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y constituido en el año 2003.

2. TEXTO

Aunque el artículo desarrolla un tema concreto, la autoevaluación del dibujo del estudiante de arquitectura en el inicio de sus estudios en el Grado, ya señalábamos previamente que sólo exponemos un avance de objetivos más ambiciosos, que se estructuran en estrategias de innovación mediante grupos y proyectos. La autoevaluación planteada es sólo una pieza, esencial, de una maquinaria más compleja, elaborada para conseguir retos fijados dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Acerca del EEES extraemos de un escrito de Tauch (2005) la relevancia que adquiere el resultado del estudiante en sus estudios dentro de este nuevo marco:

Los resultados del aprendizaje son de máxima importancia si queremos que los títulos universitarios expedidos en Europa sean comparables y comprensibles para todos. Los resultados del aprendizaje siguen siendo para muchos decanos, profesores y estudiantes algo accesorio, pero deben convertirse en un componente esencial del cambio pedagógico, tal como pretende el Proceso de Bolonia.

(...) A la hora de diseñar los nuevos planes de estudios centrados en el estudiante, las instituciones deben prever que, dada la mayor flexibilidad del nuevo entorno educativo, el estudiante necesitará una mayor tutorización y asesoramiento para decidir qué itinerario de aprendizaje individualizado le conviene más. (p.26)

Se constata en el informe de la CRUE (Tauch 2005) que la participación del estudiante en este proceso en la evaluación de la docencia permite regular mejor la progresiva implantación de los nuevos planes:

La conclusión más significativa en relación a la participación de los estudiantes es que, en aquellas instituciones en las que la participación de los estudiantes es muy activa y se fomenta, no se producían problemas con el análisis de críticas, quejas y recomendaciones en relación a la docencia y al aprendizaje. Sin embargo, ocurre lo contrario en las instituciones cuyos estudiantes no participan en los procesos de calidad (un 25% de las instituciones de nuestra muestra). (p.40)

Pero, es deseable, dentro de las tareas de participación del estudiante, que también éste evalúe su aprendizaje en las asignaturas que cursa, a través de estrategias que incorporen la autoevaluación. El objetivo fundamental de este artículo se centra en mostrar la idoneidad del formato de evaluación denominado Contrato de Aprendizaje en la enseñanza de asignaturas de expresión gráfica arquitectónica, materializado en fichas de autoevaluación para la autogestión del aprendizaje. Pretende fijar criterios de evaluación y establecer una metodología que permita al estudiante acometer sus trabajos de dibujo con el previo conocimiento de sus componentes evaluables. El contrato establece protocolos de autoevaluación en materias de expresión gráfica arquitectónica, estos permiten al alumno controlar su aprendizaje y logros, en definitiva, su objeto principal es conformar una autoevaluación para la mejora educativa generando un documento compartido por el profesor y sus estudiantes.

Sobre la valoración propia escribe Villar Angulo (2004) una definición:

La autovaloración es el proceso de juzgar la propia actuación docente con el propósito de mejorarse; o de revisarse la conducta docente o de valorar los resultados de los estudiantes con el propósito de cambiar la propia práctica. La autovaloración docente es la confrontación con uno mismo. (p.575)

A pesar del tiempo transcurrido esta es una descripción del procedimiento que coincide plenamente con el objeto de este artículo. Se plantean a partir de aquí dos grandes vías, la autovaloración del estudiante para mejorar y su complemento con la aplicación colectiva de esa valoración, con el objeto de homologar resultados y consecuentemente reconducir prácticas docentes improductivas que pudieran darse y constatarse a la vista de los malos resultados que pudieran derivar de ellas. Esto último es importante en la enseñanza de una disciplina que al alumno le resulta especialmente compleja, el dibujo, y dentro de él, el dibujo a mano en el ámbito de la arquitectura.

Como autoevaluación Couñago (2006) señala:

Procedimiento de auto evaluación. Los alumnos deben tener capacidad para expresar sus criterios y opiniones sobre las facilidades o dificultades encontradas en el aprendizaje de los contenidos, sobre los aspectos que les atraen o, por el contrario, no le han gustado. Incluso deben manifestar su juicio sobre los resultados que consiguen. (p.20).

Creemos que para que esto sea posible las pautas de los ejercicios que ejecuten para ser evaluados deben fijarse con claridad y acotarse. Las pautas deben formar una estructura identificable por el estudiante, de forma que la suma de pautas que son conseguidas por él, al cumplir los objetivos, tiene que tener como resultado una evaluación favorable, y su carencia o incumplimiento, producir un demérito en la calificación.

El estudiante debe desarrollar la capacidad de valorarse a sí mismo y situar su dictamen en relación con el resto del curso, la valoración individual contrastada con el nivel general del aula permite rentabilizar la evaluación y optimizar su influencia en los resultados a conseguir. Si se sincronizan ambos tipos de evaluación la dinámica en el aula se aligera, la actividad colectiva permite aunar criterios y reconducir errores de manera fluida, revisar conjuntamente sus tareas con el propósito de mejorarlas a través de la autogestión, en primer término, y socializarla a la vez en el ámbito del aula. Todos han de elaborar las mismas tareas, todos se han de valorar, posteriormente estas valoraciones personales se contrastan en una puesta en común, su aprendizaje y logros se calibran entre el grupo, homologando situaciones.

La autogestión de la evaluación se estructura en el contrato de aprendizaje o ficha, para ello Rubio y Barrio (2009, p.465) fijan: técnicas (con instrumentos como cuestionarios), tipos de contenido (con conceptos y actitudes) y el momento de aplicación (inicio y/o final de una fase de aprendizaje), estos mismos autores especifican (Rubio et al. 2009, p.485) que es necesario explicitar criterios de calificación, no hacerlo crea indefensión, dificulta el esfuerzo, hacerlo, en cambio, conlleva que el estudiante actúe de modo estratégico para aprender. También creemos que, a pesar del tiempo transcurrido, hay que seguir teniendo en cuenta lo que ya planteaba Gómez Pérez (1981):

Una pregunta podrá hacerse legítimamente: ¿por qué hasta ahora el problema de los métodos de enseñanza en la universidad no se ha presentado con carácter de urgencia? La respuesta es compleja. En primer lugar, en algunos países, por inercia o por inconsciente pesimismo sobre la posibilidad de mejorar la enseñanza universitaria; en otros, por un abuso de autonomía universitaria: nadie ha pedido cuentas a la universidad sobre la eficacia operacional de sus métodos.

Esto último - y es la segunda razón - obedece quizás a un prejuicio arraigado en algunos sectores de los equipos docentes. Hay quienes piensan que los profesores universitarios no necesitan recursos pedagógicos, bastándoles su propio saber, la más o menos exhaustiva especialización en una materia determinada. El prejuicio anti-metodológico se puede deber a la consideración de la didáctica como una artesanía, hecha de reglas estereotipadas e ingenuas. Es lógico que, contra esa concepción, se rebelen las personas con capacidad creativa que, casi de forma natural, encuentran al transmitir un qué, el mejor cómo. Pero es necesario tener en cuenta que las personalidades creadoras no abundan y que, en cualquier caso, hay también creaciones en el campo de la didáctica – elaboradas en equipo y después de un largo proceso de experimentación-, que sería poco científico rechazar, como lo es no admitir cualquier descubrimiento importante sobre un contenido, basándose en el hecho de que se debe a otra persona y no a uno mismo. (p.12)

Compartimos con esta referencia que la introducción de métodos, no necesariamente implica imponer “reglas estereotipadas e ingenuas”, creemos que a través de “un largo proceso de experimentación” se van determinando las condiciones que debe contener la materia objeto de este artículo, regular implica comprometerse, el dibujo de arquitectura previamente regulado no será “estereotipado e ingenuo”, será trabajado con fundamento y aprovechamiento por el estudiante que empieza.

Habrá que acotar qué se pretende con el dibujo. En arquitectura aprender a dibujar es aprender a mirar selectivamente aquello que se dibuja y según Piñón (2005):

(...) El dibujo, pues, además de constituir un instrumento de registro y descripción de la realidad física, ofrece la posibilidad de acentuar los aspectos de dicha realidad que el observador considera adecuados desde la perspectiva con que mira, con una complejidad añadida, el objetivo inicial de juzgar la mirada – es decir, reconocer- es alienado por el propósito mas primario de conseguir el parecido – es decir, imitar simplemente, aunque sea con una idea francamente relajada de similitud. (p.37)

Este juicio visual del objeto dibujar queda sometido, e incluso anulado a veces, por una barrera técnica, que impide dibujar bien. Sobre ello hay unas cuestiones fundamentales: ¿qué es dibujar bien? ¿cuáles serían los atributos exigibles a un dibujo que está bien? ¿qué requerimientos debe tener un dibujo para poder calificarlo como apto? Son preguntas a responder, aunque no es sencillo, ni, en principio, es práctica habitual valorar un dibujo sin un contexto. La evaluación de determinadas disciplinas incluidas dentro de las materias artísticas debe tender a ser estable, universal e independiente de la personalidad del profesor, según Monedero (1999). Ello conlleva establecer parámetros que tiendan a la objetividad, de manera que se sea capaz de

evaluar un dibujo con la certeza de que la calificación que se le asigne provenga de la aplicación rigurosa de un método de valoración.

El habitual elevado número de alumnos en un aula de dibujo en Arquitectura obliga a que la diversa producción gráfica que se genera en ella sea evaluada según criterios fijos; frente a la diversidad de resultados, mejores o peores, el establecimiento de fronteras entre el aprobado y el suspenso, el notable o el sobresaliente debe estar claramente estructurado.

Para conseguir la evaluación más justa el alumno puede ser un buen colaborador. La valoración de las prácticas artísticas puede prestarse a la divagación, la subjetividad o la improvisación, para evitarlo, se establecen baremos, con ellos se conforma la evaluación del profesor, suministrados previamente al alumno, le servirán de guía en la confección de sus dibujos; cuanto más se aleje de esos baremos en el dibujo, peor irá su evaluación.

Un dibujo de arquitectura elaborado a mano, con o sin instrumentos de apoyo, debe, en el alumno que se inicia, tener una buena construcción, suministrar una correcta descripción visual, evidenciar que se controlan las leyes de la perspectiva, entre otros baremos. El nivel de cumplimiento de estos criterios, reflejados en la autoevaluación, diferenciará a aquel que obtiene una mejor valoración. Por ello, el alumno sabe de antemano aquellos factores, cualidades y características que deben integrar sus dibujos para que sean favorablemente evaluados, si los incorpora en el desarrollo de los ejercicios se garantiza un mejor aprovechamiento de su tiempo en la consecución de buenos resultados. Si señaláramos la ineludible necesidad de método a la hora de evaluar dibujos, este protocolo por baremos fijos para calificar ha de materializarse en algún formato, este será el de la Ficha de Autoevaluación, un contrato de aprendizaje mediante autogestión. El alumno dispone desde el inicio de la Ficha de Autoevaluación, como una guía patrón para que sus dibujos contengan lo que está fijado en ella.

La clave está en definir bien los apartados de la ficha, dibujar no es fácil, requiere técnica y pericia, el cumplimiento de las fichas orienta la tarea y prevé la evaluación por el alumno. Con estas fichas se estructura la evaluación de asignaturas de análisis gráfico de formas, dentro de la expresión gráfica arquitectónica, en el inicio de los estudios de arquitectura, su aplicación ha generado mejorías en el rendimiento académico de los alumnos, los dibujos han alcanzado un mayor nivel, constatamos la probada eficacia del hábito de la autoevaluación y la gestión autónoma del alumno en la calificación de su producción gráfica.

En la asignatura no se evalúa un dibujo único, se valoran series y secuencias, se califican discursos gráficos, la elaboración de un cuaderno en el cual se insertan los dibujos, las fotografías y las notas que forman la labor del estudiante. Este material confeccionado por el alumno, en torno a un tema planteado, es el principal componente de su producción, el de mayor peso en su nota, y dentro de él, las principales dificultades se encuentran en el dibujo, concretamente en el dibujo a mano alzada. La evaluación del dibujo, por tanto, es parte principal de su nota final y en el alumno tipo, el dibujo es lo que más problemas le supone. La falta de práctica es la principal causa de ese inconveniente, el estudiante medio no tiene el hábito del dibujo.

En el nuevo plan adaptado a Bolonia el dibujo tiene gran importancia en las competencias de numerosas asignaturas en Arquitectura, las competencias son las encargadas de suministrar al alumno las habilidades, destrezas y conocimientos requeridos para el ejercicio profesional. En las asignaturas de gráficas en la que experimentamos con esta ficha, entre las competencias a adquirir por el estudiante están: concebir y representar los atributos visuales de los objetos y dominar la proporción y las técnicas del dibujo, incluidas las informáticas y las técnicas de levantamiento gráfico en todas sus fases, desde el dibujo de apunte a la restitución científica.

En el nuevo Plan de Estudios se fijan además los sistemas de evaluación de las asignaturas que compone el título de Grado, entre ellos está el Contrato de Aprendizaje: un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución del aprendizaje a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un período determinado. En el contrato de aprendizaje es básico un acuerdo formalizado, una relación de contraprestación recíproca, una implicación personal y un marco temporal de ejecución. En este ámbito y con estas condiciones se diseña la Ficha de Autoevaluación.

En cada trabajo del curso la Ficha de Autoevaluación está disponible en la página virtual de la asignatura, en formato de lectura, junto al enunciado de las prácticas a trabajar, de manera que es factible conocer lo que se pide y cómo se pide desde el principio de las tareas a elaborar.

ANEXO II

NOMBRE: _____
 CALIFICACIÓN: _____
 OBSERVACIONES: _____

LAS ATENCIONES ARQUITECTÓNICAS COMO CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES Y SIGNIFICATIVAS DE LA ARQUITECTURA. EL COMPORTAMIENTO REFERIDO AL CONOCIMIENTO Y DETERMINACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y DE GRUPO EN EL ESPACIO DOMÉSTICO. LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL COMO ENTENDIMIENTO DE LA ARQUITECTURA COMO AGRUPACIÓN DE UNIDADES DE HABITACIÓN ACCESIBLES Y VINCULADAS POR VÍAS DE COMUNICACIÓN Y RELACIONADAS EN ENTIDADES UNITARIAS Y LA CRÍTICA COMO MANEJO DE INFORMACIÓN Y FUNDACIÓN DE CRITERIOS CON LOS QUE JUZGAR LOS PROYECTOS EN CONTRAPUESTO A LA OBRA DE REFERENCIA

VILLA LA ROCHE (1923-1925) LE CORBUSIER (1891-1965)

CONOCIMIENTO DE LOS "CINCO PUNTOS DE LA ARQUITECTURA": "LA CASA ES UNA MÁQUINA PARA VIVIR" Y LA "PROVENIENCIA ARQUITECTURAL" DE LE CORBUSIER

DOCUMENTOS PARA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO:

- 1. CUADERNO DE DIBUJOS, FOTOGRAFÍAS Y NOTAS
- 2. PLANIMETRÍA
- 3. MAQUETA
- 4. CUADERNO DE REFERENCIAS

Criterios de presentación

Coherencia gráfica entre documentos – carátulas, portadas, identificaciones

Exposición y presentación del trabajo en la mesa. Orden.

Tareas y tiempos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
cuaderno referencias																	
cuaderno d.f.n.																	
Planimetría																	
Plantas (2)																	
Alzados (4)																	
Secciones (2)																	
maqueta																	

CASILLAS A CUMPLIMENTAR POR EL ALUMNO.
 Verificación de la calidad y cantidad de la documentación presentada.
 Presentación en la entrega del trabajo.

3

1. CUADERNO DE DIBUJOS, FOTOGRAFÍAS Y NOTAS.

Secuencia de operaciones gráficas. Documentos componentes y condiciones

1.1 Elaboración ^{del} de las clases

Dibujos sobre el habitar a partir del contenido de las clases

Control de la construcción de la forma y la perspectiva de los dibujos

1.2 Dibujos relativos a la comprensión del modelo en lo referente a las atenciones referidas al habitar. ~~Balcones y plantas~~

Dibujos relativos a los textos 9, 10, 11, 12 referidos a los dibujados por Le Corbusier sobre los conceptos tratados en ellos (plantas, secciones, esquemas, perspectivas)

Texto 9 Tres advertencias a los señores arquitectos III. El Plan

Texto 10 Ojos que no ven... Los paquebotas

Texto 11 La forma purista

Texto 12 Saber ver la arquitectura. Ensayo sobre la interpretación espacial de la arquitectura

Dibujos sobre los conceptos anteriores aplicados a la Villa La Roche (plantas, secciones, esquemas, perspectivas)

Dibujos para la elaboración de la maqueta de las atenciones referidas al habitar

Control de la construcción de la forma y la perspectiva de los dibujos

1.3 Previsión dibujada de la imagen (12)

En un solo documento página del cuaderno

Uso de las referencias

Punto de vista del recorrido arquitectónico por el espacio interior

Registro en planta del recorrido y los conos visuales

Buena construcción de la perspectiva

Buena construcción de la forma arquitectónica

Tratamiento gráfico de figura/fondo

1.4 Buena construcción fotográfica de la maqueta (12)

Registro en planta y sección de la secuencia fotográfica del recorrido

Fotografías proceso de construcción de la maqueta

Secuencia fotográfica del recorrido interior (12)

Tratamiento de la imagen fotográfica. Fotomontajes.

Uso de las referencias

1.5 Ensayo de las perspectivas (perspectiva, encuadre y construcción de la forma) (4)

Perspectivas significativas, uso de las referencias

Control de la correcta construcción de la perspectiva y el encuadre

Control de la correcta construcción de la forma arquitectónica

1.6 Elaboración y tratamiento de las perspectivas (4)

Perspectivas significativas, uso de las referencias

Variaciones, elaboración, transformación de la perspectiva

Control de la correcta construcción de la perspectiva y el encuadre

Control de la correcta construcción de la forma arquitectónica

Incorporación de sombras y tratamiento del color

Número de páginas del cuaderno

4

Calificación, autovaloración

Enunciado de la tarea

Relación de documentos gráficos (a elaborar por el estudiante) que componen la tarea

Cronograma y organización de los tiempos de las tareas

Baremos de evaluación de las tareas gráficas, a cumplimentar por el estudiante

GRÁFICO 1: Formato de Ficha de Autoevaluación utilizada la asignatura de expresión gráfica de segundo de Arquitectura.

Esta ficha individual es el documento de partida. La actividad de evaluación conjunta en el aula, podría denominarse también autoevaluación colectiva, se combina con la previa autogestión del estudiante. El formato de trabajo, el cuaderno de dibujos, puede ser expuesto por sus autores en el aula, abiertos todos por una misma actividad, pasan a ser públicos y esto permite un rápido contraste entre los diferentes trabajos, socializa la actividad y posibilita al estudiante el ubicar los niveles de su rendimiento y sus resultados con respecto al resto de compañeros. Una vez expuestos es posible también colocarlos por grupos de niveles, según rendimientos y resultados, los estudiantes disponen los trabajos en orden creciente atendiendo a ello, de esta manera son visibles las diferencias que se den, y los mejor resueltos pasan a ser modelos para aquellos cuyo nivel exige mejoras, que ya son vistas materializadas en estos trabajos destacados; para el alumno supone un reto avanzar posiciones hacia la excelencia de los modelos, es importante verificar siempre que estos trabajos mejor valorados por el grupo son consecuencia de la consecución de las competencias y baremos de evaluación predeterminados en las tareas.

Piñón (1998) propuso un cuestionario con once pautas que permitan a un estudiante acometer con aprovechamiento su curso en la asignatura inicial de la materia de proyectos, dos indicaciones inciden en su preparación del alumno en las asignaturas de dibujo:

- 1) Conocer el fundamento de los sistemas constructivos convencionales (muros de carga, estructura de hormigón armado y estructura metálica) y capacidad para **representar gráficamente** una arquitectura concebida contando con uno de ellos.
- 2) Tener conciencia racional y visual de los elementos básicos de la arquitectura doméstica (puertas, escaleras, muros y huecos) y capacidad para **representarlos gráficamente** con sentido del espacio donde intervienen. (p.137)

Inciden estas pautas en el dibujo arquitectónico de la construcción, de los sistemas constructivos y de los componentes básicos de la arquitectura ubicados en el espacio, he aquí un buen punto de partida, el marco que va a englobar el dibujo que nos interesa, *qué dibujar*. Una vez enmarcado el campo de actuación se nos plantea una segunda variable fundamental a despejar, *cómo dibujar*. Sobre *cómo dibujar*, Monedero (1999) aporta una guía sólida que indica bien a qué atenderemos, introduce un modo “dibujar suelto”:

“Dibujar más suelto” quiere decir así:

“Ahora que eres capaz de:

- asimilar el espacio
- que no te preocupa demasiado controlar la proporción
- que conoces suficientemente bien las reglas de la perspectiva
- que sabes seleccionar
- que ya sabes todo esto...

(...) deja que tu dibujo se desenvuelva con comodidad, adaptándose a tu manera natural de moverte, de ser. Porque de este modo el dibujo adquirirá una unidad característica, singular, un nuevo valor que lo enriquecerá”

Esto es aproximadamente, creo yo, lo que la mayoría de los profesores queremos decir cuando decimos “más suelto”. (p.56)

Aprender a *dibujar suelto* es un objetivo deseable en un estudiante de arquitectura, para conseguirlo el alumno medio debe desarrollar esta habilidad con la adquisición de técnicas previas que lo posibiliten. A *dibujar suelto* en arquitectura, puede que no en otras disciplinas, se llega con la capacidad de la asimilación del espacio, el control de la proporción, el correcto manejo de la perspectiva, la educación de la vista para seleccionar, sólo a partir de esto podemos asegurar rigor en los dibujos. Por ello, incidamos en los aspectos previos señalados, para garantizar una buena enseñanza en el dibujo arquitectónico, cada uno de estos aspectos conforman lecciones en el curso y suponen retos a superar por el estudiante. La ficha de autoevaluación incluye estos aspectos esenciales en la buena concepción del dibujo englobados en dos *ítems*: “Control de la correcta construcción de la perspectiva y el encuadre” y “Control de la correcta construcción de la forma arquitectónica”.

El dibujo arquitectónico abarca múltiples tipos, según Delgado y Redondo (2004):

El arquitecto desarrolla sus ideas y concreta sus proyectos con el dibujo, su herramienta básica. Con ella pasa a través de unos primeros trazos difusos, aunque sugerentes, las ideas que crea en su mente al papel en blanco. Y llega al final del proceso, a los planos definitivos con los que da las instrucciones que permiten la construcción del edificio. (p.6)

Nos centramos en el dibujo arquitectónico a mano, el más costoso al estudiante medio. El dibujo que representa, describe gráficamente, el espacio arquitectónico, fundamentalmente a través de la perspectiva, que ha de ir acompañada de las otras vistas habituales en el trabajo del arquitecto, la planta, la sección y el alzado. Estos dibujos trabajan en un cuaderno tamaño din-A4, de papel blanco, y con lápiz, de diferentes durezas, básicamente. Se pueden incorporar lápices de colores, rotuladores, tintas y otras técnicas que permitan dibujos arquitectónicos descriptivos. También podríamos afirmar, que pudieran perfectamente incorporarse también técnicas informáticas que ineludiblemente ya van sustituyendo a las técnicas gráficas tradicionales, las tabletas táctiles, que permiten dibujar con el reconocimiento de grosores y diferencias de presión sobre el lienzo, posiblemente sean el futuro medio habitual para el dibujo a mano alzada, el dibujo suelto. Ya existen experiencias docentes contrastadas sobre el uso de estos nuevos medios, cada vez mayor, todavía estamos en los inicios, como las desarrolla las por Redondo (2011).

No obstante, lápiz, rotulador, tableta digital, o cualquier otro medio gráfico que permita dibujar arquitectura, servirán como medio, cada uno con sus especificidades, para este planteamiento que pretende ser estable. Cómo dibujar la arquitectura, cómo hacerlo adecuadamente, no está determinado por el instrumento y soporte a utilizar, sino por la mirada educada, especializada y selectiva del que lo hace, el medio viene después.

Nos centrábamos en el dibujo a mano de la perspectiva arquitectónica y el soporte de un cuaderno. En él, el estudiante elabora discursos gráficos sobre arquitecturas notables, seleccionadas por su valor y que servirán como modelo y referencia de trabajo. Sobre estas obras de arquitectura relevantes, escogidas con rigor, surgido de la investigación previa sobre el dibujo para el

estudiante de arquitectura que comienza, éste elabora discursos gráficos en los que prima el dibujo. En torno a la obra escogida, una vivienda enmarcada en la arquitectura moderna, trabaja el cuaderno de dibujos, atendiendo a la construcción, el cómo se habita y su relación con el lugar en el que la vivienda se inserta. Este discurso gráfico permite al estudiante estudiar la casa mediante un análisis global, que gradualmente se va desarrollando en el curso.

En el discurso del cuaderno tiene un papel fundamental la perspectiva arquitectónica, el análisis gira en torno a ella. Una perspectiva regulada, bien concebida según el sistema cónico de representación, con respeto por el encuadre escogido y la construcción de las formas arquitectónicas que la integran. Al alumno que se inicia en arquitectura, que generalmente tiene un escaso bagaje en el dibujo a mano, pautarle cómo ha de dibujar arquitectura facilita enormemente una tarea ardua, a la que muchas veces se enfrenta, aquí en esta asignatura, por primera vez. Un encuadre escogido con respeto conlleva que el espacio capturado para ser dibujado tenga riqueza espacial, que tenga interés y sea representativo de la notable arquitectura moderna del que se extrae. Cuando nos referimos a buena construcción de las formas arquitectónicas, insistimos en que el estudiante repare en los componentes arquitectónicos de ese espacio, conformado por planos que lo delimitan y elementos que los sustentan. Entre los elementos que conforman ese espacio arquitectónico hay jerarquía y relaciones entre ellos, se deben dibujar con orden, atendiendo a ambos aspectos. Si en el espacio a representar dos elementos están alineados o contrapuestos, también lo tendrán que estar en el dibujo, la perspectiva se construye a partir de las relaciones entre las partes componentes, no puede ser de otra manera.

La frontera entre un dibujo apto o no apto se delimita en torno a estos dos grandes parámetros: el interés espacial del encuadre escogido y la correcta construcción de las formas arquitectónicas que la integran, cuidando ambos, lo demás acompaña. Lógicamente, los parámetros señalados para la adecuación del dibujo arquitectónico, en especial la perspectiva, son de aplicación en la enseñanza de iniciación. Cuando el alumno adquiere habilidad y construye las perspectivas atendiendo a lo fundamental, las pautas se flexibilizan.

El dibujar cuidando escrupulosamente los parámetros de la ficha de autoevaluación no se hace necesario en el estudiante ya avezado, con la mirada educada, con control de la perspectiva y la proporción, con consciencia del papel de los elementos arquitectónicos y las relaciones entre ellos. El camino hacia el control del dibujo no es igual en todos los casos, el ritmo de progresión varía según la preparación de partida y la capacidad de cada estudiante, pero éste ha de ser capaz de administrar con responsabilidad el señalar el cumplimiento de los parámetros evaluables expuestos, para garantizar un buen resultado en sus dibujos en perspectiva dibujados a mano.

El dibujo suelto, lo será cuando queden fijadas las habilidades de control básicas. Pretender sin un entrenamiento previo que surja el dibujo suelto es una actividad baldía e ineficaz. Por tanto, pautemos, demos solidez a las operaciones de dibujo para avanzar hacia el grado de velocidad que da el dibujo suelto, pero despacio primero. Para fijar en el estudiante el cómo hacerlo es útil el referente previo, que surge de la investigación para la búsqueda de precedentes notables que contengan aspectos a exigir en el trabajo académico,

el caso relevante como modelo es un material esencial para fijar el cómo dibujar.

Sobre el dibujar arquitectura son numerosas las referencias previas, sobre los aspectos básicos para acometer una perspectiva Le Corbusier es un modelo adecuado, su “asimilar el espacio, control de la proporción, conocimiento de las reglas de la perspectiva y su saber seleccionar”, condiciones que fijaba Monedero (1999), son constantes en su proceder al dibujar, además el papel que otorga al dibujo en el ejercicio de la arquitectura condiciona sus perspectivas (Le Corbusier 1957):

“Ahora que he recurrido a su sentido de la honestidad, me gustaría inculcar en usted y en todos los estudiantes de arquitectura un odio hacia el “estilismo de tablero de dibujo”, que es meramente cubrir una hoja de papel con dibujos atractivos, “estilos” y “órdenes” –estas son modas. Pero la arquitectura es espacio, ancho, profundidad y altura, volumen y circulación. La arquitectura es una concepción de la mente. Debe ser concebida en su cabeza con los ojos cerrados. Sólo en esa forma puede visualizar el proyecto. El papel es sólo un medio para anotar la idea y transmitirla al cliente o al constructor. Todo está en la planta y en el corte”. (p. 68).

En este texto fundamental se recogen aspectos básicos a incluir en la perspectiva del estudiante: espacio, ancho, profundidad y altura; se da forma a una visualización previa, una descripción del espacio, que deberá ir acompañada, como señalábamos, de control de la correcta construcción de la perspectiva y el encuadre, y fundamentalmente, de control de la correcta construcción de la forma arquitectónica. Todo ello lo encontramos en una perspectiva de Le Corbusier, escogida como modelo y muestra el espacio de la sala de exposiciones de la casa La Roche (1927).

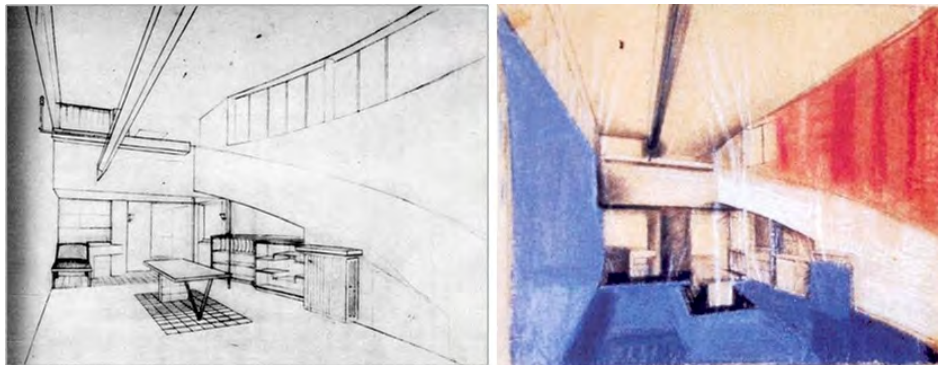


GRÁFICO 2: Dos perspectivas de la Villa La Roche (1923) de Le Corbusier, extraídas de la página web de su fundación: <http://www.fondationlecorbusier>

Dos maneras diferentes de ejecutar una misma perspectiva de la casa La Roche, una con precisa construcción lineal y otra con visión difuminada de formas con ensayos de color. Valgan estas dos maneras de dibujar para incidir en la diversidad de maneras de acometer una perspectiva arquitectónica y por cual optar. El estudiante que se inicia debe ser consciente de ello, la utilización del referente notable refuerza su aprendizaje sobre las perspectivas que ha de trabajar, el “dibujar suelto” de la segunda perspectiva exige el adiestramiento de la primera, para su formación, el dibujo rápido y borroso estará precedido

por uno de más lenta ejecución y precisión de formas, que fije la comprensión de los elementos que conforman ese espacio al dibujarlos. Para Le Corbusier (1957, p 68) la arquitectura es: "espacio, ancho, profundidad y altura, volumen y circulación", su dibujo debe reflejarlo: volúmenes, espesores, alineaciones, encuentros, formas...son cualidades a las que hay que atender en una "buena construcción formal".

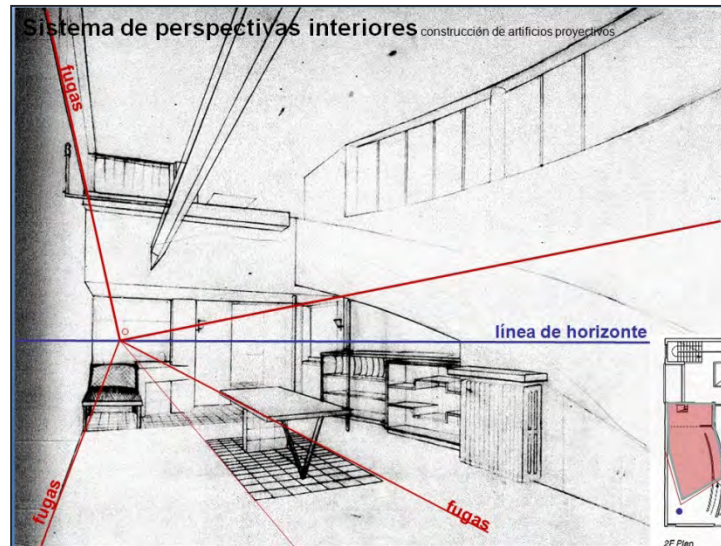


GRÁFICO 3: Perspectiva lineal, dibujo descriptivo con control formal de sus componentes arquitectónicos y cuidada ejecución de la perspectiva y encuadre, extraída de la página web de su fundación: <http://www.fondationlecorbusier>

La perspectiva es un medio idóneo de dibujo para el arquitecto, y fundamental desde la modernidad hasta la actualidad, el estudiante encontrará en ella el cómo representar el espacio, analizarlo y comprenderlo a través de su construcción en perspectiva, como plantea Otxotorena (1996):

La perspectiva, de todos modos, aparece también largamente en el trabajo de los maestros del **Movimiento Moderno**. El hecho responde sin duda a la convergencia de argumentos como el del énfasis neoplasticista en la apreciación de los efectos de volumen o el de la tácita intención – a la que sirve implícitamente – de subrayar la “naturalidad” de la propia arquitectura representada, y las necesidades publicistas y polémicas, paradigmáticamente reflejadas en el trabajo de autores como Hilberseimer o Le Corbusier. (p.87).

En torno a ella, podemos desarrollar discursos, narraciones gráficas, a partir del redibujo de obras notables, con la perspectiva como elemento central del análisis de esas obras, Otxotorena (1996):

Tales imágenes y proyecciones han de dialogar entre sí y ser puestas en relación o en diálogo; en definitiva, han de aparecer coordinadas y compuestas con coherencia en el marco de la suma de informaciones que constituye el conjunto del trabajo gráfico.

La representación gráfica de la arquitectura, en suma, posee una estructura narrativa: pasa por el establecimiento de una secuencia de imágenes que a su vez está cargada de sentido y significado, que es ella misma creativa, interpretativa y genuinamente proyectiva. (...)En general, lo propio sería que

las intenciones analíticas incorporadas al ejercicio gráfico estuvieran referidas a su misma naturaleza y alcance; esto podría darse si, por ejemplo, dicho ejercicio estuviese referido a la génesis efectiva de proyectos de arquitectura concretos, cosa que podría plantearse en la línea del redibujo de obras de autores consagrados e incluso del intento de desarrollar alguno de sus trabajos que en su día quedó sin construir. (p.127).

Por tanto, en torno a la perspectiva construida, se han de establecer permanentemente operaciones de relación con otras formas de visión que han de dialogar entre sí, la planta y la sección, la fotografía, con ello ha de ser consciente de la posición del observador que genera el dibujo tridimensional. De esta forma el estudiante ha de analizar y representar un mismo espacio desde la diversidad de medios gráficos propios del arquitecto: perspectiva, planta, sección, fotografía, maqueta en torno a un mismo espacio conforman su discurso gráfico.

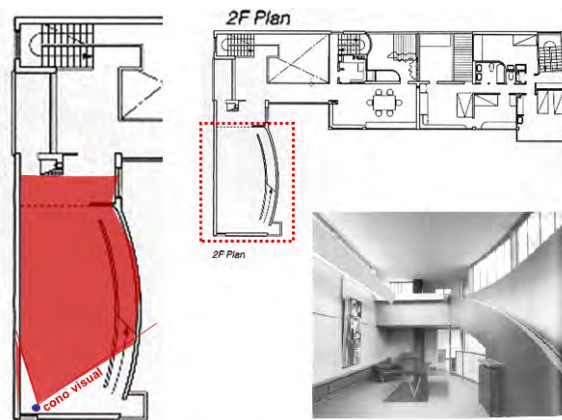


GRÁFICO 4: Planta de la sala de exposiciones de la villa La Roche, con ubicación del observador desde el punto de vista de la perspectiva trabajada, fotografía desde el mismo punto, extraídas de la página web de su fundación: <http://www.fondationlecorbusier>.

Sobre esa precisa, y controlada formalmente, construcción lineal de la perspectiva el estudiante le aplica las variables gráficas arquitectónicas: la figura, la textura, la sombra y el color, aportadas por Sainz (1990):

Las variables gráficas arquitectónicas. Los objetos arquitectónicos, existan o no, tienen vocación de ser reales, es decir, pretenden tener una materialidad sensible. Poseen, por tanto, un volumen limitado por unas superficies que, cuando se encuentran, forman intersecciones lineales. En buena parte de los casos las superficies son planas, por lo que sus encuentros forman aristas rectas. A su vez, dichas superficies están realizadas con materiales que presentan ciertas cualidades de rugosidad y cromatismo que las hace distinguirse unas de otras. Finalmente, la luz produce unos efectos sobre los objetos arquitectónicos que hacen resaltar sus características volumétricas y espaciales. Esta luz, real o convencional, produce una serie de sombras que suelen ser la clave de la profundidad en muchos dibujos de arquitectura. (...) las variables gráficas de las que dispone el dibujante de arquitectura a la hora

de reproducir un objeto existente o de reflejar ciertas ideas arquitectónicas son la figura, la textura, la luz y la sombra y el color.

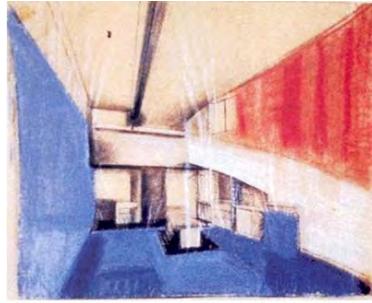


GRÁFICO 5: Perspectiva del interior de la sala de arte de la villa La Roche, con introducción de las variables gráficas: figura, textura, luz, sombra y color.

<http://www.fondationlecorbusier>

A través de este proceso para trabajar la perspectiva en secuencia 1- perspectiva lineal con atención a la construcción formal de los elementos arquitectónicos e interés por el encuadre , 2- incorporación de variables gráficas: figura, textura, luz, sombra y color. Siempre con: “Control de la correcta construcción de la perspectiva y el encuadre” y “Control de la correcta construcción de la forma arquitectónica”, el estudiante elabora discursos gráficos con los que analiza mediante dibujos buena arquitectura.



GRÁFICO 6: Algunos cuadernos con discurso gráfico sobre la villa La Roche, con atención al “control de la correcta construcción de la perspectiva y el encuadre” y “control de la correcta construcción de la forma arquitectónica”,

3. FICHA DE AUTOEVALUACIÓN. PARÁMETROS SOBRE EL DIBUJO.

Los dibujos se autoevalúan por el estudiante y se evalúan posteriormente por el profesor, con la verificación de los parámetros de las fichas, fijados con la experiencia de cursos previos y las directrices aportadas algunos autores como Monedero (1999), Piñón (1998) , Sainz (1990), Otxotorena (1996) y Le Corbusier (1957). El dibujo en perspectiva es una actividad entre otras, la asignatura introduce al estudiante en todos los medios gráficos propios del oficio del arquitecto –dibujos, fotografías, maquetas y planos- cada uno de ellos evaluados con baremos propios. Enmarcábamos este artículo en el dibujo en perspectiva, los parámetros propios insertos en la ficha se estructuran en torno a tres criterios básicos: habilidad gráfica, discurso gráfico y rendimiento. Cada criterio se desarrolla en componentes que se

daban trabajar y en cómo hacerlo, se conforma con ellos una secuencia de *ítems* a cumplimentar:

- **Habilidad gráfica.** Control de la construcción de las formas
 - Dibujo con control de la construcción formal
 - Inclusión y permanencia de las construcciones geométricas previas
 - Inclusión y permanencia de los componentes de la perspectiva, control de su construcción, encuadre con interés arquitectónico
 - Buen uso del color y el tramado en el análisis
- **Discurso gráfico,** adecuación de contenidos
 - Dibujos de desarrollo gráfico de las clases
 - Dibujos sobre los textos de referencia
 - Dibujos sobre los conceptos propios de la tarea/reportaje fotográfico de la ejecución de la maqueta(2T)/reportaje fotográfico perspectivas de la maqueta (2T,3T)
 - Primacía de dibujo en el discurso, textos como apoyo al dibujo
 - Continuidad entre el discurso y el dibujo
 - Cuidado en la composición de las páginas
 - Tratamiento de un mismo tema desde diversos medios gráficos (vistas planta/alzado/sección, axonometrías, perspectivas, detalles)
- **Rendimiento**
Número de hojas del cuaderno:

GRÁFICO 7: Parámetros de evaluación de la perspectiva arquitectónica, se señalan con la marca **X** aquellos que consideramos fundamentales.

No se trata de rellenar un formulario, con el cumplimiento marcando las casillas, lo deseable es atender a lo que se pauta, fijar operaciones parciales que garanticen que la elaboración más compleja del discurso gráfico en torno a las perspectivas arquitectónicas adquiere fundamento. Evidentemente no hay que atender a todo en el mismo grado, pero nada debe quedar al margen, el estudiante siempre podrá revisar su cuaderno e ir constatando que su trabajo está convenientemente apuntalado en lo esencial.

El aprendizaje autónomo, la competencia decimoquinta de las Generales del Grado en Arquitectura, queda materializado en esta ficha de autogestión. Quedará constancia documental de la actividad evaluadora mediante el Contrato de Aprendizaje o Ficha de Autoevaluación, documento común entre alumnos y profesores, de manera que el estudiante adquiere conciencia crítica sobre su capacidad y producción (rendimiento), y es capaz de autoevaluarse con los mismos criterios que el profesor aplicará posteriormente, y que en un buen estado de funcionamiento de la actividad de enseñanza-aprendizaje, estos criterios y su interpretación no pueden ser otra cosa que coincidentes.

Este Contrato de Aprendizaje, la Ficha de Autoevaluación, es publicada en la plataforma virtual de la asignatura, en ella queda establecido el acuerdo entre el profesor y el estudiante para la consecución de determinados aprendizajes, adquiridos en el aula y en su trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un período establecido. En este contrato de aprendizaje se da forma al acuerdo mutuo profesor-estudiante, que implica a ambas partes en unos documentos a elaborar, con unas cualidades determinadas y en un tiempo fijado. El Contrato, La Ficha de Autoevaluación, fija la autogestión del estudiante, enmarca su aprendizaje autónomo y supone un acuerdo de interés recíproco.

El profesor es el primer interesado en su buen uso y aplicación, no existe otra manera de comprobar que lo que se pacta es eficaz o de reconducir lo que no funcione adecuadamente, que el cumplimiento de las cláusulas de este

contrato, cuyo objetivo es garantizar el aprendizaje y ser consciente de su logro.

4. CONCLUSIONES

El formato de contrato de aprendizaje a través de fichas de autoevaluación es altamente rentable en la enseñanza del dibujo en arquitectura. La autogestión de la evaluación ha producido mejores resultados, rendimientos y reducciones del tiempo de ejecución. Un sistema metodizado de dibujo, en el cual el estudiante tiene previo conocimiento de los parámetros para resolver bien su trabajo, así se optimizan el tiempo invertido por él y los resultados conseguidos con solvencia y aprovechamiento. Dibujar bien la arquitectura es independiente de la técnica utilizada, analógica o digital, del lápiz a la tableta táctil, si la operación es ordenada y se atiende a los parámetros expuestos, el dibujo no está condicionado por el medio de ejecución para ser bien resuelto. Delimitar en el dibujo de arquitectura aquello que es adecuado es fundamental en el que se inicia, una vez adquirida la habilidad del dibujo con fundamento, los parámetros exigidos al principiante se flexibilizan. El aprendizaje del estudiante de arquitectura con estrategias como la expuesta aspira a cumplir con los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COUÑAGO ENRÍQUEZ, Marina (2006) *Dibujo. Programación didáctica*. Mad, Sevilla.
- DELGADO YÁÑEZ, Magaldi y REDONDO DOMÍNGUEZ, Ernest (2004) *Dibujo a mano alzada para arquitectos*, Parramón, Barcelona.
- GÓMEZ PÉREZ, Rafael (1981) “Prólogo” en PUJOL BALLCELLS, Jaime y FONS MARTÍN (1981). *Los métodos de la enseñanza universitaria*. Universidad de Navarra. Pamplona.
- MONEDERO, Javier (1999). “Dibujar con ambos lados del cerebro”, *Revista de Expresión Gráfica EGA*, 5, 56-63.
- OTXOTORENA, Juan M. (1996) *Sobre dibujo y diseño. A propósito de la proyectividad de la representación de arquitectura*. T6 Ediciones. Pamplona.
- PIÑÓN, Helio (1998) *Curso básico de proyectos*, Ediciones UPC, Barcelona.
- PIÑÓN, Helio (2005) “La mirada y el juicio”, *El proyecto como reconstrucción*, Ediciones UPC, Barcelona.
- REDONDO DOMÍNGUEZ, Ernest (2011) “Dibujo digital. Hacia una nueva metodología docente para el dibujo arquitectónico. Un estudio de caso”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, 38, 91-104.
- REICHERT, Sybille y TAUCH, Christian (2005) *Tendencias IV: universidades europeas puesta en práctica de Bolonia. Informe de la E.U.A.* European University Association, Bruselas.
- RUBIO PRADO, Rosa y BARRIO VERÓN, Emilio A. (2009). “Evaluación del aprendizaje: evaluación de los procesos y de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Evaluación de la competencia curricular”. *Orientación educativa*. Mad S.L. Sevilla. 451-493.
- SAINZ, Jorge (1990) *El dibujo de arquitectura*. Nerea. Madrid.
- VILLAR ANGULO, Luis Miguel (2004). “Autovalórese”, *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Prentice Hall. Madrid. 575-601

READING AND INTERCULTURAL EDUCATION: DEMAND FOR NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Joana Cavalcanti

CIPAF (Centro de Investigação Paula Frassinetti)

ABSTRACT

This paper discusses fundamental questions about the formation of readers, focusing on the problem of teaching how to read and illiteracy and its socio-cultural implications, but primarily the impact that reading may cause as a symbolic system in the construction of worldview and ownership of reality.

In today's world it is impossible to think of reading and education without thinking deeply about interculturalism and plot that weaves around to (re) build human history, mainly in order to fix the situations that imply inequality, prejudice and racism.

In this perspective we will assume and underline the speech of significant writers for these two topics, emphasizing the authors Bakhtin and Freire, linking them with other researchers also relevant to the study of Reading and Intercultural Education.

KEYWORDS

Reading, Intercultural Education, context, interpretation, pedagogical practices.

RESUMO

Este artigo pretende discutir questões fundamentais acerca da formação de leitores, focalizando a problemática acerca do ensino da leitura e da iliteracia e suas consequências socioculturais, mas sobretudo o impacto que a leitura esta pode provocar enquanto sistema simbólico na construção de visão de mundo e apropriação da realidade.

No mundo contemporâneo é impossível se pensar em leitura e educação sem reflectir profundamente acerca da interculturalidade e da trama que aí se tece para se (re)construir a história humana, principalmente no sentido de se corrigir as situações que implicam em desigualdade, preconceito e racismo.

Nessa perspectiva iremos assumir e sublinhar o discurso de autores significativos para estas duas áreas temáticas, dando ênfase aos autores Paulo Freire e Bakhtine, articulando-os com outros investigadores, também, relevantes para o estudo da Leitura e da Educação Intercultural.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura, Educação Intercultural, texto, contexto, interpretação, discurso, interdiscurso, práticas pedagógicas, sentido.

RESUMEN

Este artículo pretende debatir cuestiones fundamentales acerca de la formación de lectores, focalizando la problemática acerca de la enseñanza de la lectura y del analfabetismo y sus consecuencias socioculturales. Pero sobre todo el impacto que la lectura puede provocar en el sistema simbólico en la construcción de la visión del mundo y apropiación de la realidad.

En el mundo contemporáneo es imposible pensar en la lectura y la educación sin pensar profundamente acerca de la interculturalidad y la trama que se teje en torno a la (re) construcción de la historia humana, principalmente con el fin de corregir las situaciones que impliquen desigualdad, prejuicio y racismo.

Desde esta perspectiva, vamos a asumir y subrayar el discurso de autores significativos para estas dos áreas temáticas, poniendo el énfasis en autores como Bakhtin y Freire, y su vinculación con otros investigadores también relevantes para el estudio de la lectura y la Educación Intercultural.

PALABRAS CLAVE

Lectura, educación intercultural, contexto, interpretación, prácticas pedagógicas

1. SOWING THE ACT OF READING AND REAPING THE “WORLDWORD”

“(...) it is assumed that all knowledge and experience is interpretation in which it is established that the world is a sort of text.” (Ijsseling, 2000, p.28)

The process of reading has multiple meanings is cross-wising, personal and collective and it promotes important, significant and transformative learning skills about reality. This idea seems to be consensual amongst the researchers and scholars on the subject, although there is a lot of controversy as to the existence of a single definition for the term ‘reading’. Though, we know that the act of reading is deeply connected with ontological issues that appeal to a general hermeneutics in the search of meaning to reality. Yet, more and more, we are facing barriers related to the teaching of readers in all socio-educational sectors.

New pedagogical and philosophical approaches are created, we invest in projects and programs that promote reading, we offer training on reading for teachers from all teaching levels, parents and even for professionals from other subject areas. However, the derivation of meaning through the act of reading is still not a part of the educational training praxis.

The training of readers is still related to the deciphering of the linguistic code which does not always have to do with the attribution of meaning. Though, the deciphering of words is a structural skill in the search and unveiling of the meanings of the word.

Hence we are not trying to state that such teachers’ concern is not pertinent, since the attribution of meaning is related to the skills of deciphering. However we know that reading does not only consist of decoding the linguistic code because the act of reading entails the interpretation of reality in its multiple dimensions and through codes that go beyond the verbal language.

It seems that one can no longer think of reading as a system or process closed in itself, but as one of the main tools or instruments for social, political and economic development.

As the researcher Toffler (1979) states:

“ The technology of the future requires, not millions of literate men, ready to work in unison, in repetitive tasks, or blindly obeying orders, but men that can formulate critical judgments, that can find their paths through new contexts, that are prepared to find new connections in our rapidly changing reality” (pp. 335-6).

We must approach reading as something that entails movement, plasticity and flexibility so we can build new mentalities capable of assuming the demands of the future with autonomy and commitment, a future that is already part of our accelerated day-to-day. Hence, the training of readers should develop skills which allow for the interpretation of the different experiences that are part of the person’s biography.

Biographies are produced from the interaction with others in a permanent (re)construction of identities. Such a reconstruction is intimately connected with

the historic and social circumstances of each reader, as one is integrated in different circumstances and contexts, including the connecting points of a universal order.

We agree with the critic Bloom (2001) when he states that reading/literature has a sense of change, transformation, and these should have a universal character. It is sustained in the intrinsic need of a person to identify with diverse human paths with the goal of being able to see oneself in the Other, that which is also theirs, even if the contexts are different. The direction of transformation should lead to the wish of intervention and of becoming capable of participating dynamically in order to change contexts to improving them.

It is possible that one of the main functions of reading is to make the reader think critically, reflect and be engaged with different personal and collective issues. Reading can be a beautiful and powerful instrument used to teach how to think about reality.

Certainly, it is not only the act of decoding the sign that allows access to profound, committed and adequate interpretation. It would be very naïve to believe that reading is limited to the act of deciphering, because knowing how to read “(...) *is being able to extract the inferences authorized by a text and giving it soul; to recreate or create the meaning of a message which is implicit up until then*” (Bonboir, 1970, p.33).

Unfortunately, even though the LBSE, Laws on the Educational System, 1986, emphasizes reading as one of the most important issues in the learning process, reading as a powerful instrument for the interpretation of reality, as well as a possibility for the reworking of different contexts (besides its nature of intervention) does not seem to feature as the main objective of the educational institutions.

We emphasize the fact that such a proposal is not assimilated by the majority of teachers, trained within positivist paradigms to which teaching means ‘pushing’ in the maximum amount of information, even if it is not relevant to the students.

On the other hand, we understand that contexts can and should be expanded and such a perception is part of what we apprehend as being one of the most important roles of reading. However, in order to experience reading with intensity, desire and pleasure one must not neglect the experiencing of our own context. It is from that starting point that we cast our first views on reality, family, group, cultures, landscapes, affections and humanities.

We assume that the act of reading is a learning process that we develop during our whole life. We become readers in an on-going interaction with others, even when such interactions include friction and attrition that provoke the dialectic more than they provoke dialogue.

When people mention the training of readers they frequently make resource to the use of clichés typical of contemporary discourses that use reading as access to the most diverse and exotic political and ideological interests.

We are under the impression that everyone is aware of the importance of reading for the personal and collective lives of individuals. Discussing about reading on a larger scale has ceased to be a genuine and justified concern to become an instrument of manipulation for the market systems. Recently, people with exciting proposals for the training of readers have flooded the educational contexts and almost all of them feel qualified to offer 'recipes', point out paths, suggest clues, lead children to read more and more, even if it means reading anything that comes along.

We do not wish to say that quick and light reading is an *impossibility* in order to do other more complex, perturbing and questioning reading. We only wish to emphasize that in addition to the light reading that basically requires the deciphering of codes, there are readings that offer us the possibility to open up worlds, both real and imaginary. These are inter-semiotic openings. Reading a good essay is to accept the challenge of developing it and engage in it, in a transcendental way in relation to life.

We can only wonder if, besides common sense and interest from multiple markets and various educational policies, the pedagogical contexts offer space for the significant approach between subjects and reading. Not only with fast and functional reading, but mainly with the possibility to read texts laden with meaning, interpellation, and which invites reflection. Such texts are part of a group of readings that makes us different because they promote otherness. They challenge us to never be the same again as if something in our view of the world has been changed. In this case, it is likely that:

“ The life force that creates the textual chain, is fed by the multidimensionality that is articulated and circulates in the text itself, this being a ‘mosaic of quotes’, in the terminology of Julia Kristeva, a ‘multipurpose space’. Referring to Bakhtine, Kristeva says: ‘all text is built as a mosaic of quotes, all text is absorption and transformation of a text’. This inter-textual dimension is a transforming digestion as to say a generator of new texts. (...) The text is a place of dialogue of different pretensions; a space of inter-textual relations “ (Borges-Duarte, 2000: p. 7)

The text - seen as cloth, thread and weaving structure - brings us back to the very meaning of web; a web that does not limit itself to what it proposes as an end, but on the contrary gathers other points that can generate new realities which are the essence of possibilities. The word is its own virtual form as it dwells in the language that not only communicates and informs, but pronounces itself in the act of reading as the extension of the thought, the eye and the soul.

If we speak of reading we refer to texts because there is no reading without texts. And when we view texts as places of discourse, of the “in between-two”, we try to extend its meaning beyond the actual written or spoken words. The meaning we derive from our reading is inseparable from its (con)text and thus it can have its meaning inspired in the state that we assume as beings, who belong to the world through language. Hence the contemporary conception of text has caused significant changes in the concept of reading and meaning, as well as in the concept of interpretation, because ‘to read’ is viewed as:

“(...) *join*: legere, légien, to find a connection between what is presented to us simultaneously as multifold and united, to turn legal the arousal of the apparent meaning. To read is to weave. (...) Reading and text thus form a kind of ‘living’ tapestry – open and unfinished – where the different threads are intertwined and composed, where they are woven, continuously and indifferently. (...) It is in this sense that Roland Barthes says: ‘Text means fabric, but as until now it was always seen as a product, as a finished veil, behind which is kept, more or less hidden, the meaning (the truth), we now emphasize, in the fabric, the generative idea that text is made, is worked on through a perpetual intertwining’. (...) In this particular, we assume the ricœurian position that the interpretation of a text is produced within the dialectic between explanation and understanding, being its result.” (Borges-Duarte, pp. 9-11).

It is important to shift from the textile conception/idea of reading to another that has to do with plantation, terrain, field, seed, fruit, harvest and which in a way relates to the previous idea of (re)collection. The act of sowing implies a future act of reaping/collecting. If words or language can have the connotation of fabric, on the other hand they can also assume the metaphor of a seed of meaning. Both tasks - to sow and to weave - indicate production, an action filled with desire by the possibility of (re)building/laboring in the historical process of humanization.

It was necessary for the human being to develop biologically, to rise, in order to see the world in a vertical dimension. This posture comes from the human need to find other territories, to expand horizontally, to unite due to natural hardships. The actual act of being able to touch and grab the world with our hands resulted in the instrumental construction of reality. It facilitated perception and brought us closer because the hand that stretched to collect leaves and fruit, spread the grains on the land and make fire also humanized itself when touching the *Other*.

That is why the scientist Maturana (2002) advocates language as an inaugural space for love, for the need of the *Other*. According to this author, language is the place of reunion, of permanence, of the social building of bonds that have an emotional and affectionate nature; bonds that are also political in the broad sense of the political act of interfering in the organization of the *polis*.

In a way, Maturana’s speech approaches the thought of the thinker and educator Freire (1997). We can observe the value of the ‘word’ as a seed of meaning capable of generating the ‘*worldword*’ in his work; capable of provoking an understanding of the contexts that constitute realities, which are produced as a result of the dynamic relationships between the subjects. A dynamic that is activated in order to attend to what is essential – that all human beings organize themselves positively when they accept each other in the construction of love. This is the opposite of the love which promotes the ignorance of the *Other*, disrespect, indifference, prejudice, inequalities that result in threat, injustice and war.

For Freire (1997) reading is an important lever to interpret reality and for social intervention. It serves as a system of organization and reorganization of the world. For this author words have a sense of appropriation of reality, it results in an ability to read the world, to interpret and produce meaning. Hence

the assertion that reading is a skill inherent to the human being, which should be expanded from multiple lived experiences in community. What is shared through the act of thinking about reality forms a world view and confers power, autonomy and the possibility to fly.

The thinker Freire was more than a teacher, he thought of Education as a transformative political act. He also extended the concept of the act of reading, giving it a political connotation, and viewing the act of reading as a dynamic, social and multifaceted action. He often said that the act of reading the world precedes the act of reading the words. It reflects the sense of man and of his actions from the starting point of the commitment to social practices.

It is possible that the ideological encounter between Freire and Bakhtine is found in the fact that both think of language as political space and the act of reading as a space for the emergence of the subject that appropriates the 'worldword' to think about reality. For both, reading is one of the most powerful tools to increase the understanding of the self and of the *Other* towards social change.

Reading contributes to the exercise of abstraction that leads to imagination and creativity. In the same manner, it promotes the capacity to think of reality from a sense of identification and belonging. It contributes towards the development of critical thinking on the various issues relating to social problems, namely, those which constitute inequalities and injustices that are felt by the oppressed classes and cultures. Reflecting on such issues is to think of the human condition not in terms of a biological determination, but as a result of the relationships of power, as well as the transformative power inherent to the act of educating.

As social actors we should place ourselves beyond our own existence, in an attempt to try to make our history more than a narrative of a chain of events; something that results in a conscience of authorship close to what Bakhtine (1997) referred to when describing a writer, which for him should live a simple relationship with reality he is creating, intending at:

"(...) living in a plan, which is different from the one we live, effectively, our life; that is the main condition from which each can complete each self until he/she forms a whole, thanks to values that transcend each life, lived internally, and that ensure him an ending. Each person must become an Other relative to herself, see herself through the eyes of another. Strictly speaking, we act like this in life, judging ourselves from the viewpoint of others, trying to understand and taking into account what is transcendent to our own conscience: this way, we take into account the value given to our appearance depending on the impression we may have on others – (for a pure and real self-conscience); we take into account the bottoms we turn our backs to, what we do not see or know immediately, whose value does not exist to us and is not visible, significant, recognizable (...) In life, after we have seen ourselves through the eyes of others, we always return to ourselves; and the last event, the one that seems to sum up the whole, always occurs in the dimensions of our own lives." (p.p. 36-37).

As we can see from the ideas of both authors, the process of reading is also one of authorship; but of a creation that identifies with the *Other* as this is

the only way it makes sense. The consequence of this authorship that is projected from the perspective of the *Other* implies and confirms that reading becomes concrete with the condition of otherness, it is never performed without the existence of the Other. We could conceive the interpretation of reality as a permanent attempt to understand ourselves and others because understanding the circumstances of the *Other* is, in a way, understanding our own circumstances as authors and actors of reality.

Bakhtine (1992), the scholar already quoted, when he problematized the issue of communication and language, proposed the discussion on the enunciation that can make us think, as he assures:

“Any enunciation taken alone is, of course individual, but each level of use of language develops its relatively stable types of enunciations (...) situations of immediate and oral communication, like informal and secondary conversations, those that involve writing and that are, therefore related to more complex situations. (...) An idiom is an instrument of mediation used by human beings to act with language. We cannot abstract an idiom from its context, as there is a correlation between idiom, ideology and view of the world” (p.p. 279-301-302).

Now, what is said, precisely, by the author mentioned above is that the enunciations of a language are compromised by the way they reflect on reality. Language is its context and this context offers us a view of the world. Therefore, Paulo Freire and Bakhtine had a peculiar way of discussing language as an identity marker and a mechanism of ideological positioning.

It is clear that these authors already spoke of processes of communication from a logic based on the nature of relations between the self and the *Other*, thus speaking of something beyond multiculturalism. They viewed language as a dynamic space of symbolic social exchanges characterized by an interaction which can provoke change, they were, therefore, already in the field of interculturalism.

We feel it is important to develop the concept of *text*, since that is the basis for the construction of various languages and of their dimensions of interpretation. It seems that the question of interpretation and literacy point towards the idea that to read means to be able to understand and interfere in a given reality, as for Bronckart (1999) the notion of text is:

“ A concrete unit of production of language that necessarily belongs to a gender, composed of many types of discourses/speeches, and that also has traces of the decisions taken by the individual producer depending on the particular situation of communication” (p.67).

It is pertinent to state that to know how to read a text corresponds to adapt to the reality that it reveals as well as being able to describe it, explain it, and question it. However, we must ask ourselves if in fact the majority of the readers are able to identify themselves as producing and reproducing subjects of discourses, individuals who defy the social reality they live in and realize that they are building their personal and collective narratives.

We feel that we must also point out the failure of most textbooks that present reading proposals completely disconnected from reality, which work on superficial aspects of texts, preventing young readers from being aware of the

relations between text and context, as well as the conditions of its production. It therefore relates to the alienation of the subject from what could be production of meaning of daily life, from the banal to the sublime; forgetting that "The act of reading extends across the intelligence of the world" (Freire, 1997: p.11).

Surely, the qualitative leap that has to be made in terms of economic, educational and social development is concerned with the investment in the training of readers, as shown by research (PISA: 2000, 2003, 2006; DATA ANGEL), as there will only be progress and developed societies if there are policies committed with the integral education of individuals. Such a construction depends on the promotion of reading and, consequently, on the way in which the mediation of reading is performed by social, educational and cultural agents.

In this sense, we consider that the verb 'to read' is part of a dialogical proposal present in social practices which, in their turn, are historically located from many modes of access. Reading a text is undoubtedly, discovering a context. Thus, as an option to apprehend reality, it is intimately associated to the *reading* of the world, the reading of daily life. Reading constitutes an opening for the construction of a multiple, critical and interventionist view, especially invested with a form of knowledge that is based on the claim for citizenship, as a condition.

This condition is based on the assumption that reading goes beyond its role as a social practice in which subjectivities and identities are permanently rebuilt through the (pre)vision of the *Other*. Reading also appeals to an issue that should not be ignored – the fact that the discovery of reading should ensure the full right to think freely, as well as to express oneself through the ability to interpret the different scenes of everyday life, articulating them with the experience of life itself.

Therefore,

"(...) reading, even as an individual activity should offer the reader a feeling of belonging and sharing with the collective reality. It should be an unfolding gesture of the self to the Other within a reflective and critical understanding of human relations. Teaching how to read is also to teach how 'to be with the Other', respecting the cultural and individual differences, as reading is part of the continuous act of being. It is an existential, historical and social condition." (Cavalcanti, 2000, p.3).

Reading carries in itself the seeds of meaning right from the first contacts children make with their environment and the discourses that are absorbed and apprehended from early on. Contexts are rich and necessary sources for the construction of perspectives and ideas of lived experiences. Therefore:

"The progress of society starts, therefore, with knowing how to read, understanding and interpreting what one reads. In this context, the meaning of reading is broader than the possibility of deciphering the linguistic code. Reading reaches beyond the immediate information and brings an understanding of the person's relationship with others and the comprehension of the events in its environment, whether close or abstract. It allows for the development of the imagination and the ability

to reflect and create. That's what society needs; the ability to transcend the claiming impulse of change.” (Waiselfisz, in Cavalcanti, 2000, s/p).

The author we mentioned above places reading not only as an essential instrument to operate significant changes in society, but mainly as a possibility of encounter between the self and the *Other*. This way, one of the most important dimensions of reading is related to the discursive processes, in which subjects interact, re-signifying their lived stories, which are transformed in the social contact. This relationship between the self and the *Other* does not begin when children start school, but in their interaction with the first representatives of Others, usually found within the family.

2. FINAL REMARKS

*“To read is to travel the world
Meet other people, other lands, and other cultures.
It is also discovering your inner world,
Identifying emotions and feelings,
It is to become sensitive and creative”
(Margareth Lehmen, s/p)*

We believe that Reading as much as Intercultural Education can become significant spaces for diverse, dynamic, playful and creative pedagogical practices, committed to change. The articulation of reading with proposals of Intercultural Education can become an interesting instrument to fight social inequalities, as well as enrichment in terms of reality, contexts and the *Other*, as an added value.

We believe that intercultural pedagogy should become an educational practice which is valued by teachers and educators because it offers itself as a place of openness. It questions the ways we deal with the *Other* and with diverse socio-cultural realities. It stands on a critical pedagogy, in which investments should converge in a School for all, where support exists for the legitimate training of readers and for educational success.

Reading is a powerful instrument for the reworking of reality, insofar as it acts in a recovering, integrating and transformative way. It makes us critically reflect on the data offered by reality and beyond it.

According to Cortesao (2003) “the articulation between the pedagogical, the conscience and intervention is (...) a crucial process to achieve a state of awareness. When this articulation does not exist, the educative process can (...) be diverted from its deepest intention” (Rodrigues, 2001, p.60).

Consequently, we consider that reading is a passport for a conscious interpretation of reality, and should lead the subject towards processes of change of the self and of the environment in which he/she is inserted.

The act of reading as we have mentioned does not end when you decode a certain language, but should become a continuous process of perception of reality, extending it through other possible interpretations of the human condition. Thus, the act of reading constitutes an action of continuity between the memory of lived narratives and a present time which launches

itself towards the making of the future, be it an act of enlargement, prolongation, in which we gather all our knowledge of the world to think about history, society and culture.

This is pointed by the author Geraldini (1994) when he discusses reading as a process of antagonistic movements generated from certain instability between reality as it is read and in its possibilities as a space for multiple meanings.

We have the already recurrent idea of reading as a web, network of meanings as:

“Maybe it is possible to think of reading as an offering of counter-words from behalf of the reader that, accompanying the traces left in the text by the author makes these traces reborn by the meanings that the encounter of words and counter-words produces. To think of reading from this perspective, we must face the problem of building, in the flux of instabilities, an stability, and confess it to the Other as a temporary position that allows assumptions. Here is this position: introduce language as a process of continuous creation which is produced in the precariousness that time entails.” (p.264)

This approach to reading and language is close to what Bakhtine (1992) and Morin (1997) think about the hermeneutics of texts, which is a proposed reality that takes shape in the act of reading and in the subject who reads from the conflicts demanded by the relationships woven through these lived experiences; the stories produced and the interferences provoked in the objects that were read.

For these authors the act of interpretation is also an act of intervention, to the extent that the vision of a certain object occurs through the eyes of someone that infers from their knowledge of the world and passed experiences. Such a fact is not a constraint, but inversely can be converted into a search engine, of a ‘hunting operation’, term used by Geraldini (1994), to illustrate that the object changes when read and so does the reader, when faced with the understanding of the object.

The act of reading is an act that creates ideologies, beliefs, values, behaviors and attitudes towards contexts. The power granted by reading extrapolates situations constrained by the construction of difference that diminishes and oppresses the Other in many social and educational systems. This does not mean that the power of critical interpretation of the world makes people more conscious and better, but can provoke the necessary reflection for them to rethink about their representations of the Other and have the opportunity and the courage to change in terms of their interpretation of the world.

Finally, we propose the word as a ‘seed of meaning’, a sign capable of articulating itself with the most diverse languages, appealing to what transcends it, working always as an element that recovers a world view. The word which is never innocent and which is part of the inauguration of the subject; a word capable of interfering in the context because it gives it power to reinvent reality and build symbolic bridges between the Self and the Other.

Intercultural pedagogy could become a fundamental educational space in training readers capable of understanding their act of reading and, more importantly, understand themselves in the act of reading and commit themselves to the act of transforming reality; reducing distances between people to the extent that all human narratives should converge into a language of respect for life and for the Other.

Consequently the 'worldword' can identify with what is experienced by all human beings, who - while sharing the symbolic, unique and inexhaustible experience of narrating their experiences - extrapolate the boundaries of the particular and are universalized through the most multihued feelings and convert the word into seed that enables the embracement of the world.

3. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

- Bakhtine, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bloom, H. (2001). *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva.
- Bonboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- Borges-Duarte, I. (2000). *Texto, Leitura e Escrita. Antologia*. Porto: Porto Editora.
- Bronckart, J. P. (1999). *A actividade de linguagem, textos e discursos por um interaccionismo sócio-cultural*. São Paulo: EDUC.
- Cavalcanti, J. (s/d). *Leitura, o despertar para a cidadania*. Recife: UNESCO.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades em Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Cortesao, L. (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesao, L. (2001). "Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais – Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã" in Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *A importância do acto de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Geraldi, J. W. (2000). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Geraldi, J. W. (org) (1997). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e Linguagem na educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Toffler, A. (1972). *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Artenova.