

Educação Unisinos
12(3):226-237, setembro/dezembro 2008
© 2008 by Unisinos doi: 10.4013/edu.20083.08



Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA

School narratives and innovation in university education. A contribution to the CIDUA model

David Herrera Pastor
dvherrera@uma.es
Rocío Jiménez Cortés
rjimenezc@uma.es
José Ignacio Rivas Flores
i_rivas@uma.es

Resumen: La preocupación por la innovación y la renovación de las metodologías docentes viene siendo una constante en el contexto universitario. No obstante, los nuevos planteamientos de reforma hacen que la innovación como transformación del escenario socioeducativo en el que acontece la enseñanza adopte en este marco su sentido más profundo. Concretamente, la experiencia que presentamos constituye un paso adelante en esta etapa de cambios y es el fruto de una actitud inquieta y preocupada por parte del equipo docente que la crea, la concibe y la desarrolla. En este sentido, presentamos en este artículo el modelo didáctico planteado en la asignatura de "Organización y Gestión de Centros Educativos" de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga. Esta propuesta didáctica avanza en el marco de las orientaciones para la Innovación de la Docencia Universitaria recogidas en el Informe de la CIDUA (Comisión para la Innovación de la Docencia Universitaria de las Universidades Andaluzas). El carácter innovador del diseño se centra en el uso de las biografías escolares del alumnado como elemento principal de análisis y de desarrollo de la materia. Para ello, se combinan diferentes actividades y modalidades organizativas que pretenden facilitar la adquisición de conocimiento de cada alumno/a en virtud de su relato y de acuerdo a los principios de la disciplina. Las distintas tareas se articulan en función de los temas desprendidos de las narrativas y obtienen sentido poniendo en marcha distintos agrupamientos, tiempos y espacios (virtuales y presenciales). La estructura organizativa comprende actividades de gran grupo (plenario), grupo mediano (medio), grupo pequeño (microgrupos) y trabajo individual. Todo ello se complementa y dinamiza a través de la plataforma virtual de la universidad.

Palabras clave: innovación educativa, enseñanza universitaria, modelo CIDUA, metodología didáctica, relato escolar del alumnado, organización escolar.

Abstract: Innovation and renewal of the teaching methodologies are a constant concern in the university's context. The recent reform proposals stress innovation as the most important form of improvement at the university level. In fact, the experience that we present constitutes a step forward at this stage of changes and is a result of the concerned and probing attitude of the teaching team responsible for its design, creation and development. In this sense, this article contains a teaching programme used for the subject "Organización y Gestión de Centros Educativos"¹, which is part

¹ Organization and management of public schools.

of the course of pedagogy at the University of Málaga. This programme is a practical example of the guidelines for University Teaching Innovation outlined in the report published by CIDUA². The innovative design focuses on the students' biography as the main element of analysis to develop the subject matter. In order to do so, the students get into a combination of different activities and organisational modalities arisen from their school accounts. The methodology implies a series of parallel and at the same time complementary activities around the axis of the subject contents. The organisational structure integrates various groupings, time periods and areas (virtual and real). All of the latter is supplemented and made more dynamic through the virtual campus of the university.

Keywords: educative innovation, university teaching, CIDUA model, teaching methodology, student biography and school organization.

Introducción

La propuesta de innovación de la enseñanza universitaria en Europa representa un cambio de mirada sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y del alumnado. Supone un contexto de cambios sustanciales en los modelos pedagógicos, que pone el acento en la actividad del sujeto en formación y otorga un carácter más práctico a los contenidos formativos. No estamos ante un cambio meramente de titulaciones o de organización del currículum, sino que, como afirma Ortega (2005), se trata de reformar el actual sistema de enseñanza en las aulas, para que los itinerarios de aprendizaje que componen un título se conviertan en instrumentos de desarrollo del pensamiento crítico e innovador. Para la docencia universitaria esto conlleva la necesidad de poner en marcha procesos didácticos y organizativos alternativos capaces de generar aprendizajes autónomos y guiados de los estudiantes. En este contexto adquiere especial relevancia la noción de innovación como transformación del escenario socioeducativo de la enseñanza. Concretamente, la experiencia que presentamos, gestada a lo largo de 10 años, es una muestra del cambio

de actitud que se precisa en los equipos docentes universitarios hacia un compromiso social, cultural, político y educativo.

Presentamos en este artículo el modelo didáctico desarrollado en la asignatura de "Organización y Gestión de Centros Educativos" de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga, vinculada al plan piloto de experimentación del crédito europeo. El carácter innovador del diseño se centra en una forma distinta de ver el proceso de construcción del conocimiento y el papel que el alumnado juega en el mismo. Para ello se articulan un conjunto de alternativas de agrupamiento, de espacio y de tiempo (virtuales y presenciales) en torno al relato de la experiencia escolar de los participantes y su reconstrucción en términos educativos, sociológicos, políticos y culturales. Todo ello la convierte en una aportación a las orientaciones para la Innovación de la Docencia Universitaria en Andalucía recogidas en el Informe CIDUA³. En cualquier caso, las pautas didácticas de esta experiencia se vienen desarrollando desde mediados de los años 90. Durante este tiempo se han ido construyendo diferentes posibilidades, ofreciendo en este artículo el momento actual de la asignatura.

La innovación en la enseñanza universitaria. Principios de la experiencia

Nuestra perspectiva acerca de la innovación no consiste sólo en el cambio de procedimientos de enseñanza, sino que plantea un nuevo valor del conocimiento, del sistema de relaciones sociales en el aula desde una cultura académica distinta y de los aprendizajes de los alumnos. De acuerdo con Rivas y Leite (2003) afrontamos nuestra propuesta desde una posición colectiva e institucional, según la cual sólo se puede conseguir un cambio significativo y relevante actuando sobre los marcos institucionales ya que son estos los que van a propiciar una actuación distinta de los sujetos. Toda institución es el resultado de un proyecto social, cultural y político construido históricamente, en el cual cada sujeto elabora sus compromisos y sus modos de actuación dentro de la misma. Cada sujeto, con su actuación, por tanto, trabaja a favor de los modelos sociales y los proyectos morales con los que se identifica, de una forma más o menos consciente. Así pues, la innovación para nosotros no sólo supone un compromiso educativo, sino también institucional, relevante.

En este marco de reforma resulta relevante el comentario de Lyotard

² Committee for the Innovate Teaching at the University.

³ Comisión sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas.

(1989) en la medida en que nos enfrentamos a este dilema institucional:

En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fueren sus competencias, y no sus ideas: tantos médicos, tantos profesores de tal o cual disciplina, tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los “jugadores” capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad (Lyotard, 1989, p. 90).

El discurso de las competencias, que se está planteando como nuclear en el proceso de convergencia europea en la universidad, nos vincula con esta perspectiva técnica e instrumental, configurando una universidad orientada a la formación profesional y técnica, a costa de su perspectiva crítica e intelectual. Esto supone un reto importante para el profesorado que vamos a desarrollar nuestra actividad en este marco, ya que debemos conjugar este interés por la formación profesional sin abandonar la necesaria dimensión intelectual. De hecho, desde nuestra perspectiva, sería difícil pensar en un ejercicio de la profesión futura de nuestros estudiantes que no contuviera una dimensión de cambio y de transformación de la realidad educativa. La convivencia de ambas perspectivas no es fácil. Nuestra propuesta intenta aportar una respuesta a este dilema moral y político en la medida en que entendemos el ejercicio profesional docente (el futuro profesional de nuestro alumnado) también como una práctica crítica y política. En ese sentido es en el que orientamos nuestros objetivos educativos, colocando el eje en las propias narrativas escolares del alumnado, como luego veremos.

Vamos a desarrollar a continuación, siquiera someramente, los 3 ejes que guían nuestra propuesta:

El conocimiento como construcción compartida para la comprensión

Frente al racionalismo de corte positivista imperante en el sistema universitario actual nuestra propuesta parte de una visión holística, constructivista y holográfica del conocimiento. Nos situamos en una posición comprensiva más que taxonómica y descriptiva. Tal como nos presenta Morin (1999):

La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo?. Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

A este problema universal, está enfrentada la educación del futuro, porque hay una adecuación cada vez más amplia, profunda y grave, por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles:

- el contexto
- lo global
- lo multidimensional
- lo complejo (Morin, 1999, p. 35-36).

La primera necesidad de nuestros alumnos es la de comprender el complejo contexto en el que viven, del que el sistema escolar y sus prácticas forman parte. En este proceso de comprensión la primera cuestión es entender que el conocimiento y el sujeto están vinculados en torno a la experiencia y los contextos en que esta tiene lugar. Nos encontramos ante un proceso colectivo de construcción del conocimiento desde una lógica socio-histórica, en el que cada sujeto interviene desde su propia experiencia en un contexto espacio-temporal. Nos interesa, pues, construir un contexto de aprendizaje adecuado para que tengan lugar experiencias significativas que generen este proceso colectivo de construcción de pensamiento. Las narrativas escolares se nos presentan como un marco idóneo para lograr esto ya que unen la experiencia individual dentro de contextos determinados, con la reflexión epistemológica necesaria. Todo ello conlleva un sistema distinto en que se presentan como relevantes los siguientes principios:

- No existe una previsión de los “contenidos que se van a aprender” sino que estos son el resultado de la experiencia que se genera en el aula.
- No existe una definición previa de los componentes conceptuales que se van a desarrollar ya que estos vendrán establecidos por la orientación que adquiera la complejidad del fenómeno educativo que se analiza desde un proceso emergente.
- No existe una restricción sobre las estrategias, salvo las propias de la definición general del marco establecido. Estas van evolucionando en relación a la experiencia de cada momento, lo cual hace que siempre sea única.

Transformación de la cultura docente y discente. El sistema de relaciones sociales en el aula

La institución universitaria produce y reproduce determinados significados, formas de comportamiento y discursos que configuran una determinada cultura docente (Rivas *et al.*, 2005) característica de este nivel académico. La exigencia de nuevos modelos pedagógicos impacta en esta cultura docente y plantea un cambio en los sistemas de pensamiento del profesorado, así como de sus pautas de actuación. Entendemos que la cultura colaborativa, tanto a nivel horizontal como vertical, debe convertirse en el eje de esta nueva cultura. Esto representa moverse hacia una función más de mediador y facilitador, capaz de generar condiciones de aprendizaje más que de transmitir saberes instituidos. De hecho, el docente es un componente más de este espacio social que constituye la situación de aprendizaje, aportando su propia experiencia (profesional, personal y académica) en un proceso colaborativo con los alumnos.

El alumnado, por su parte, deja de ser un objeto pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirse en verdadero sujeto protagonista del mismo. El alumno/a es la pieza central de la nueva dinámica de trabajo formativo, y el compromiso que adopte ante su aprendizaje se convierte en elemento clave (Jiménez, 2006). El compromiso y responsabilidad ante su aprendizaje oscila entre las implicaciones del trabajo autónomo (trabajo previo de forma independiente, asistencia a clase, organización del trabajo individual, planificación de tiempos, etc.) y el trabajo grupal que se sustenta, básicamente, en el

establecimiento de redes de apoyo y ayuda mutua, en la interacción entre iguales, intercambio de significados y creación de conocimientos de forma compartida.

Aprender para transformar

Partimos de una noción de aprendizaje que rompe con la lógica tradicional de que el alumnado “se apropie(n) de un conocimiento que han producido otros” (Delval, 1991, p. 109). Difícilmente alguien va a asimilar un contenido sin haber participado en su elaboración o aplicación. Como mucho se puede ser capaz de repetirlo. El mismo profesorado forma parte de esta lógica, ya que se ve en la necesidad de transmitir conocimientos con los que no mantiene ninguna implicación personal; simplemente imparte aquellas asignaturas que se le han asignado en el proceso organizativo de las enseñanzas universitarias. De este modo no deja de ser un mero gestor del conocimiento elaborado en cualesquiera otras instancias. Tal como se plantea en la propuesta CIDUA (2005), este tipo de procedimientos suelen culminar en efímeros aprendizajes (memorísticos) que se desvanecen tras los tradicionales exámenes. Lo cual se convierte en un proceso meramente reproductivo de los mensajes de los docentes.

Desde nuestra propuesta entendemos que para propiciar procesos que culminen en aprendizajes significativos y relevantes como principal meta educativa (Pérez Gómez, 2000) es necesario prestar atención a las condiciones en las que se van a llevar a cabo dichos procesos. Esto supone un planteamiento experiencial que ponga en juego auténticas problemáticas actuales relacionadas en los diferentes ámbitos del conocimiento. De este modo se produce

la necesaria integración de la teoría y la práctica en un único proceso de reflexión y construcción de una teoría sobre la realidad. Nos parece que conjugando todos esos factores se constituyen contextos de aplicación y producción de conocimiento (Bernstein, 1994; Pérez Gómez, 2000) que favorecen la consecución de los propósitos establecidos. El cambio sustantivo de paradigma se ha de articular a través de nuevas formas metodológicas empleadas tanto en el aula como en los nuevos entornos tecnológicos que tienen por objeto el establecimiento de adecuadas condiciones de aprendizaje (Rudduck y Flutter, 2007).

Las iniciativas innovadoras que experimentan con las formas de construcción del conocimiento en la enseñanza universitaria comparten un denominador común: la interacción social. En este sentido, la negociación de los significados y la cooperación en su elaboración constituyen la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dice Cubero (2001) que los significados no son algo dado, sino que se construyen, están conectados a las intenciones de las personas y al contexto en el que se realiza la actividad. Por tanto es la experiencia académica concreta e idiosincrásica la que va a determinar el tipo de aprendizajes.

Sintetizando y de acuerdo con García (1998), la construcción de conocimiento habría de partir de una integración didáctica que suponga tres procesos:

- Proceso de complementariedad, entre distintos tipos de conocimientos (científico, experiencial, etc.) basado en la interacción, la interdependencia, la negociación democrática, etc.
- Proceso de coevolución, en el sentido del desarrollo conjunto y determinante de los conocimientos que emergen fruto de las situaciones concretas de apren-

dizaje. La conjunción de variables resulta tan particular que es difícil que este tipo de “momentos pedagógicos” sean replicables.

- Proceso de selección de pautas generales. Se contempla la posibilidad de extraer de estas experiencias innovadoras conocimientos generales, relativamente descontextualizados, aplicables a diferentes situaciones y relacionados con la gestión de situaciones académicas y vitales.

Los contextos educativos se convierten, así, en lugares de reflexión crítica sobre los conocimientos, las relaciones entre las personas, las situaciones sociales y las experiencias personales. Y por tanto, en importantes propulsores del cambio social.

El modelo CIDUA de docencia universitaria

El modelo que presentamos, si bien se viene desarrollando desde hace tiempo, tronca con la propuesta de la Comisión para la Innovación de las Universidades Andaluzas (CIDUA), que intenta establecer las pautas para implementar las regulaciones provenientes del Plan de Convergencia para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta propuesta debería ir adaptándose en cada universidad modificándose, no sólo el nivel metodológico, sino también las titulaciones, la orientación del aprendizaje, la proyección práctica, etc. La fuerte tradición de la universidad en España no ayuda necesariamente en este proceso dando lugar a interpretaciones muy diversas: Gavidia (2005), por ejemplo, se orienta a la distribución de horas/actividad del profesorado y el estudiantado, en una perspectiva de gestión más que de innovación, mientras que García *et al.*, (2006) llevan a cabo una experiencia

relacionada con la estructuración de grupos por actividades. Son diferentes modos, contrarios en ocasiones, de interpretar esta propuesta oficial. Nuestra propuesta se situaría en una posición crítica en relación al modelo aceptando su valor como propuesta de innovación de la docencia universitaria.

Los aspectos de la propuesta CIDUA que más concuerda con nuestra propuesta serían: “La enseñanza centrada en la actividad, el trabajo autónomo y el uso combinado de agrupamientos presenciales y entornos virtuales.” En su caso, los principios didácticos que sustentan el modelo serían (CIDUA, 2005, p. 28):

- La pretensión central del sistema didáctico no es sólo transmitir conocimientos, sino provocar aprendizaje significativo y relevante. Estimular, orientar y acompañar de manera personalizada el aprendizaje de los estudiantes.
- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.

- La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana en cada ámbito del saber es la clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido.

- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden no sólo para favorecer la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje presencial o virtual, sino también para estimular el contraste, la duda y la argumentación claves en el desarrollo del conocimiento científico, y para aprender a aprender.

El Informe CIDUA (2005) establece una estructura organizativa innovadora que comprende cuatro niveles diferenciados de enseñanza aprendizaje (ver Ilustración 1):

El gran grupo comprende una modalidad organizativa de aproximadamente 300 estudiantes y se orienta a la transmisión de información esencial a todo el alumnado



Ilustración 1. Modelo marco (CIDUA, 2005).

conjuntamente. Está destinada a “ahorrar” explicaciones que tienen como objeto temas centrales de una misma asignatura que se imparte por ejemplo en cursos y titulaciones diferentes. Se concreta en diversas actividades que consumen la décima parte del total de créditos de la asignatura: como son las conferencias, los debates, las clases magistrales. La responsabilidad de puesta en marcha recae sobre los docentes tutores de la asignatura y sobre personas expertas invitadas.

Los grupos de docencia o grupo clase constituyen una modalidad organizativa de aproximadamente 50 estudiantes, encaminada a concretar y desarrollar temas específicos relacionados con intereses propios del grupo y de acuerdo a las necesidades comunes que emergen en este contexto específico de aprendizaje. Se concreta en la realización de determinadas actividades como ampliación de contenidos específicos, análisis de casos y experiencias determinadas, seminarios monográficos, talleres, etc. sobre el contenido de la asignatura pero en interacción con los intereses del alumnado participante. Esta modalidad cuya responsabilidad de realización recae en el docente de la asignatura asume dos décimas partes del total de créditos de la materia.

Los grupos de trabajo constituyen una modalidad organizativa que incorpora aproximadamente de 5 a 6 estudiantes. Según Sola (2004), aunque la unidad organizativa básica sigue siendo el grupo clase, la experiencia apunta a que la unidad de enseñanza-aprendizaje clave es el pequeño grupo. Las actividades que se desarrollan bajo esta modalidad organizativa son la búsqueda de materiales, la síntesis de la información, la creación cooperativa de aportaciones en torno a temas, la elaboración de mapas conceptuales conjuntos, etc. Estos pequeños

grupos trabajan en contacto permanente con los estudiantes, con una aportación continua de materiales, una disposición de los recursos adecuados, un seguimiento del trabajo práctico, etc. Por tanto la labor de tutorización se intensifica en esta modalidad y se diversifican las tareas, lo que hace necesario la mayor participación de equipos docentes. Este trabajo está considerado para el desarrollo de tres décimas partes del total de créditos de la materia.

Por último, el trabajo individual se concreta en actividades de lectura, búsqueda de información en bibliotecas y hemerotecas, planificación personal del trabajo, realización de esquemas y resúmenes, reflexiones y argumentaciones orientadas al grupo desde la visión individual, etc. La dedicación y esfuerzo personal dedicado a la asignatura implica cuatro décimas partes de los créditos totales. El compromiso con el trabajo autónomo se convierte en este modelo una pieza clave para la articulación de la enseñanza. La acción tutorial ha de estar orientada a la enseñanza individualizada y al ajuste de los procesos de enseñanza a las características personales e individuales de cada estudiante.

Modelo didáctico de la innovación

La disciplina “Organización y Gestión de Centros Educativos” es una asignatura troncal de 9 créditos que corresponde al segundo curso de la Licenciatura de Pedagogía y se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Tiene como objetivo que el alumnado adquiera habilidades profesionales que le pongan en disposición de trabajar como profesional dentro de cualquier organización educativa. Al mismo tiempo, le ayuda a ir definiendo el perfil específico de

dedicación como futuro pedagogo/a. El propósito es acercar al aprendiz a las dimensiones fundamentales de la Organización y Gestión Educativa, de forma que les permita elaborar criterios personales, fundamentados y coherentes para la toma de decisiones en torno a los procesos de funcionamiento de la institución educativa; así como la crítica de las estructuras de ordenamiento actuales. Asimismo, adquirir conciencia de la relevancia de esos sistemas de cara al desarrollo curricular y su significación en los procesos de enculturación y socialización de los sujetos participantes.

Para alcanzar esos propósitos se plantea la siguiente pregunta: *¿Qué es y cómo funciona la escuela en la sociedad actual?* Dicha cuestión es considerada el eje de contenidos de la asignatura y representa el foco sobre el que construir el conocimiento de una forma holística y compleja. Las categorías a través de las que se va elaborando la respuesta constituye el contenido de la asignatura. Entendemos que este objeto de estudio es una realidad muy compleja que ha de ser trabajada desde muy distintos aspectos. Se tratará de inducir, por tanto, el abordaje de la materia poniendo en marcha actividades variadas y organizando de manera coherente al alumnado, los tiempos y los espacios para que en su conjunto proporcionen una visión holística de las dimensiones que la escuela pone en juego.

El eje a partir del cual se vertebra toda la asignatura es el *relato de la experiencia escolar*. Cada alumno/a individualmente deberá plasmar de manera narrativa y por escrito las experiencias vivenciadas durante su etapa escolar. Esta narrativa constituye, a su vez, el elemento central sobre el que construir la respuesta a la pregunta de la asignatura, a partir del proceso de reconstrucción de los significados implicados en la expe-

riencia escolar. De hecho, es a partir de la misma que se inicia el proceso de categorización y de interpretación que debe concluir con una reconstrucción crítica de la experiencia del alumnado, así como con la elaboración fundamentada de la respuesta a la pregunta propuesta.

Paralelamente, a lo largo del curso académico se desarrollan otras tareas (talleres, conferencias, cineforum, seminarios). Cada una de ellas posee unos objetivos particulares, y al mismo tiempo existe un carácter complementario y recíproco entre todas ellas. La conjugación de dichas actividades requiere una estructura organizativa (agrupamientos, tiempos y espacios) coherente con los principios de la disciplina. Pero veamos el diseño de forma más pormenorizada.

Eje de contenidos

Si bien los contenidos se construyen desde la categorización de las narraciones y la respuesta a la pregunta, se plantean algunas dimensiones básicas que orienten este proceso: El propio concepto de escuela, y los niveles burocrático,

social, cultural y político que definen su funcionamiento, si bien no existe un desarrollo particular de los mismos. De hecho actúan más como orientación que como guión establecido.

Para localizar los tópicos sobre los que trabajar se toma como referencia el relato de sus experiencias durante la etapa escolar. Dicho registro será considerado el sustrato empírico de la realidad objeto de estudio y será tomado en consideración para ir desarrollando las teorías correspondientes para su interpretación. Por tanto, el eje de contenidos establece un marco de análisis, (en este caso focalizado sobre la escuela), que pone en marcha un proceso de ida y vuelta entre las evidencias y los marcos teóricos. Un proceso en espiral de diálogo entre realidad y teoría, que los pedagogos/as en formación habrán de desarrollar para posicionarse con criterio al respecto.

El papel del profesorado es el de mediador de dicho proceso, tratando de facilitar la realización de la narración, al tiempo que ofrece orientaciones sobre los marcos teóricos adecuados para estimular el análisis exhaustivo de dicha realidad y propiciar su utilización en el proceso

interpretativo. En definitiva, su labor consiste en tirar puentes entre ambas dimensiones, para que el alumno/a sea quien verdaderamente recree ese conocimiento y pueda establecer sus propias conclusiones.

Diseño metodológico

El diseño metodológico es una conjunción de diferentes actividades, modos de agrupamiento y organización del espacio y tiempo de acuerdo a las diferentes dimensiones del trabajo abordado. La unidad de trabajo básica es el microgrupo, compuesto de aproximadamente cuatro miembros. Se conforman de forma heterogénea y se procura que haya participantes de los diferentes grupos – clase, enriqueciéndose de este modo de las aportaciones diversas que se producen en los mismos. Este microgrupo es el encargado de responder la pregunta central de la asignatura a lo largo de todo el curso y cuenta con una cuarta parte del tiempo lectivo de la asignatura. De cualquier modo, deben establecer sus propios tiempos de trabajo más allá de este horario y cuentan con atención tutorial del profesorado a cargo, bien presencialmente, bien a través del Chat de la plataforma virtual en los tiempos establecidos para ello.

El grupo medio (o grupo clase) se establece teniendo en cuenta el total de estudiantes y el número de profesores del equipo docente: 3 o 4 por término medio. Este grupo se reúne una vez a la semana por regla general y constituye el modo de agrupamiento apropiado para el trabajo de interpretación y categorización de las narraciones, poniendo en juego los elementos conceptuales necesarios para ello. En este sentido se puede decir que es donde se trabaja de forma especial los “contenidos” de la asignatura. Cada grupo trabaja de manera independi-

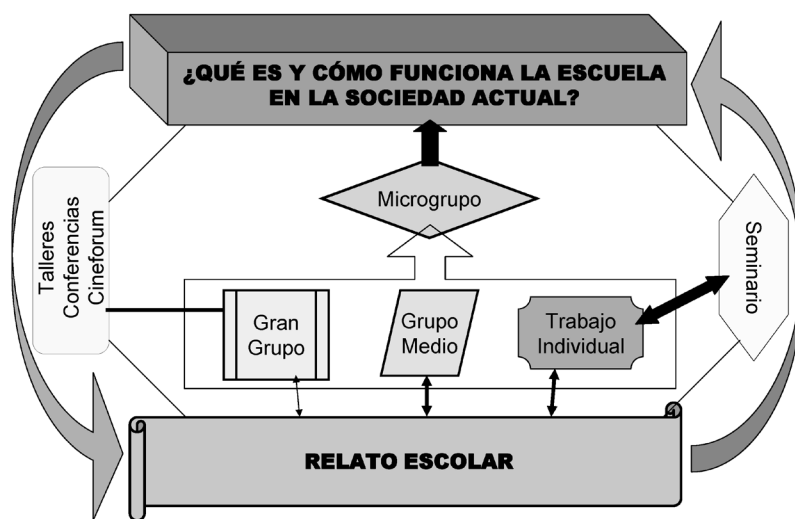


Ilustración 2. Modelo didáctico.

ente, esencialmente en virtud de los relatos de los miembros del grupo, los temas que surgen y el ritmo de la clase. En estas sesiones, cada docente plantea la metodología que considere más conveniente para dar cobertura a los requerimientos que se van planteando en su grupo.

El plenario (el grupo completo) constituye el total de alumnado matriculado y asistente a la asignatura. Este agrupamiento se utiliza en momentos concretos del curso, cuando se requiere llevar a cabo actividades que expresan elementos teórico-prácticos concernientes a la mayoría o que puedan considerarse relevantes para todo el colectivo.

Por último se potencia el trabajo individual como medio para aportar elementos de reflexión al grupo de trabajo, pero también como forma de expresión propia de los intereses y procesos cognitivos e intelectuales de cada alumna y alumno.

A continuación, desarrollamos las características de las actividades en las que se materializan los distintos agrupamientos.

Desarrollo y análisis del relato escolar

Esta tarea implica la narración escrita de las vivencias experimentadas durante el periodo escolar de forma personal. Parte de una primera narración al principio del periodo académico, de carácter más descriptivo y sin pautas establecidas, y se va reelaborando a lo largo de todo el curso de acuerdo al progreso de la asignatura. El propósito es que el registro de dicha realidad sea tomado como la lente (Kushner, 2002) a través de la cual examinar con rigurosidad la escuela como institución educativa compleja.

De este modo, el alumnado se convierte protagonista del proceso de aprendizaje, creando condiciones

que propicien su emancipación a través de su compromiso con la realidad a estudiar y la capacidad de transformar la realidad escolar en su actuación como futuro profesional. Los relatos materializan el sustrato empírico desde los cuales acceder a las explicaciones teóricas. Así, la teoría se irá construyendo en relación al avance en el estudio de las evidencias, analizando, primero los conceptos básicos, luego buscando los marcos explicativos y principios en que estos se encuadran y, en último lugar, desarrollando las teorías que dan sentido a esas explicaciones. Todo ello desde la consideración de los marcos sociales, culturales y políticos en que se producen.

El procedimiento de trabajo es inductivo, porque el alumnado parte

de una realidad (sus experiencias escolares) para, a través de su análisis, poder desarrollar conclusiones coherentes y con sentido que ayuden a desvelar la pregunta de la asignatura. La estructura del trabajo sigue la siguiente secuencia:

- (i) Al principio de curso el alumnado escribe el relato de toda su experiencia escolar. En esta primera instancia el relato es libre y no tiene fijada ninguna extensión.
- (ii) A partir de este cada autor va analizando e interpretando su narración a partir de las herramientas conceptuales que se van ofreciendo en los grupos de clase. Para ello selecciona los temas contenidos en el relato a partir de los cuales se elabora un

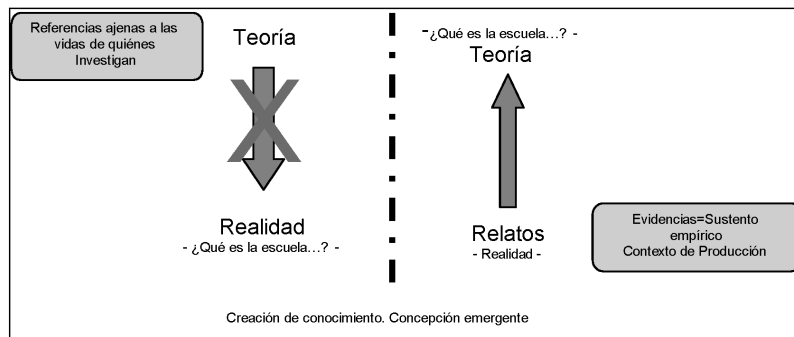


Ilustración 3. Procedimiento inductivo de aprendizaje.

Tarea Individual

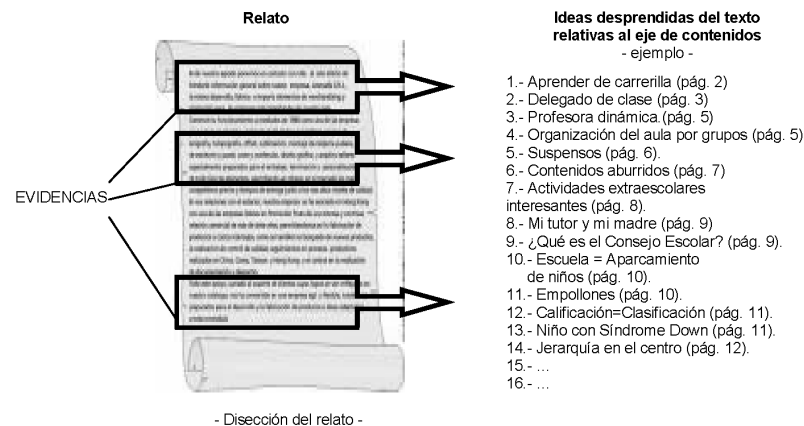


Ilustración 4. Tarea individual.

sistema de categorías compartido, a partir del cual selecciona las evidencias de su propio relato que se corresponden con cada una de estas categorías. De este modo se va procediendo en un proceso típico de investigación cualitativa de cara a la interpretación posterior.

(iii) Este proceso individual se acompaña del trabajo tanto en el grupo medio como en el microgrupo, de modo que los temas propios de cada narración son puestos en común estableciéndose una lista única con todas las aportaciones. Este proceso implica ya una confrontación de las narraciones, de forma que se da un primer nivel de interpretación. De este contraste y la revisión conceptual de este “listado de temas” se debe proceder a su reducción a un sistema de categorías (propio de cada grupo medio) que representa ya un primer modelo de análisis de la realidad escolar.

(iv) Este sistema de categorías, adecuadamente organizado, constituye el “contenido” de la asignatura a desarrollar en las diversas actividades que se van haciendo y en el proceso de responder a la pregunta central.

(v) Este sistema de categorías es iluminado desde los marcos teóricos que lo explica y que hace que la reflexión del alumnado entronque con la tradición científico-académica, generándose la construcción de un pensamiento autónomo, fundamentado y coherente en torno a la realidad del funcionamiento de la escuela. Se puede decir que en esta dialéctica entre narración y teoría, cada grupo y cada sujeto va construyendo su propia teoría sobre la escuela.

Para nosotros, la narrativa además de ser un método de trabajo resulta ser un enfoque que responde a una necesidad ética de proporcionar espacios de expresión a quienes consideramos protagonistas de la institución escolar: al alumnado. Otros actores, como es el caso de docentes, directores/as, inspectores/as o responsables políticos, pueden tener su espacio en las actividades plenarias como forma de contrastar voces propias de la escuela. El objetivo, por tanto, es “dejar que aflore la voz” y dar presencia a las experiencias escolares de quienes, paradójicamente, han ostentado las cotas más bajas de poder dentro de las estructuras organizativas en las que se encontraron insertos.

Talleres, conferencias y cineforum

Simultáneamente a las sesiones de los tres grupos clase, con carácter plenario se desarrollan (aunque en menor número) otra serie de sesiones, como son: las conferencias, los talleres y el cineforum. Estas actividades versan sobre temáticas nucleares relevantes del contenido de la asignatura y se desarrollan a lo largo del curso.

Los talleres suelen ser dos: Taller de Análisis Narrativo y Talleres de Lectura. El primero se lleva a cabo a principio de curso y se desarrolla para ilustrar al alumnado de los procedimientos metodológicos implicados. En el segundo, se demanda como obligatoria la lectura de dos libros, uno en cada cuatrimestre, de un listado establecido. Posteriormente deben elaborar una reflexión crítica de las lecturas en relación al contenido de la asignatura. El taller busca crear un espacio para compartir las diferentes comprensiones de una misma obra, elaborando el mapa conceptual de la misma y preparando su presentación al resto de la clase en forma de mural.

Las conferencias están a cargo del profesorado de la asignatura, así como de diferentes profesores e invitados, y su número depende

Tarea (Micro)grupal

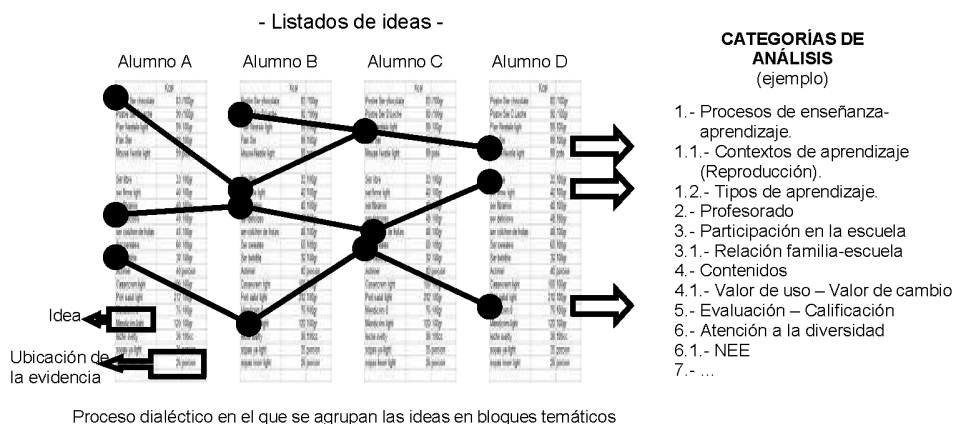


Ilustración 5. Tarea microgrupal.

de las necesidades que el equipo docente vaya detectando.

El cineforum se desarrolla de acuerdo a películas relacionadas explícitamente con la materia. Estas se proyectan con el propósito de que el alumnado analice las realidades mostradas y se establezca un espacio de debate para contrastar las distintas perspectivas al respecto.

Seminarios de profundización

En el segundo cuatrimestre, después de que ya ha habido un acercamiento conceptual y reflexivo sobre el sentido y el funcionamiento de la escuela, se establecen seminarios de profundización a cargo del profesorado responsable de la asignatura. En estos se profundiza sobre temáticas específicas relacionadas con la materia y que representan aspectos particulares, pero relevantes de la misma. Estas temáticas se conjugan con los intereses propios del profesorado, de forma que se pueda aportar un pensamiento original y propio sobre dichas temáticas. Cada alumno o alumna tiene que cursar un seminario, a lo largo de 8 sesiones, y elaborar un ensayo personal acerca del mismo. Posteriormente cada seminario llevará a cabo una presentación del mismo en el plenario de clase, de forma que todo el grupo comparta los aspectos básicos de cada uno.

La plataforma virtual como espacio de aprendizaje

Un elemento importante para el desarrollo de la asignatura lo constituye la utilización de un entorno de aprendizaje virtual, mediante la plataforma Moodle, que ofrece la Universidad de Málaga. De hecho, se ha convertido en un eje metodológico que articula todo el trabajo y representa un lugar de encuentro y participación compartida y libre para el alumnado y el profe-

sorado. Como afirma Gros (2004), la tecnología está proporcionando herramientas claves para la creación de nuevos espacios de comunicación, sistemas de documentos compartidos, de escritura grupal, de discusión a través de foros virtuales, chats, etc.

De acuerdo con esto, toda la información, tanto conceptual como metodológica, es puesta a disposición del alumnado, al igual que se articulan espacios propios para la realización de las diferentes tareas que constituyen el curso. Así, cada grupo de trabajo, cada seminario o cada grupo de clase, cuenta con su propio espacio virtual entendido como lugar de trabajo. El uso de las páginas wiki, en este sentido, se está convirtiendo en un recurso central para la construcción compartida virtual del conocimiento, mediante el intercambio y la elaboración colectiva. En el mismo sentido, los foros se han convertido en espacio de debate libre, donde se analizan temáticas propuestas por el propio alumnado.

El uso de la plataforma virtual ha aportado a la experiencia innovadora un valor añadido porque no sólo es un soporte, sino una extensión de ese espacio de aprendizaje que propone la asignatura y que permite por su diseño albergar y gestionar organizaciones educativas y estructuras grupales alternativas. Así, la plataforma virtual constituye un punto de encuentro en la disciplina que utiliza distintos recursos y aplicaciones para mantener activas las condiciones de aprendizaje. Resulta además una base dinamizadora del desarrollo metodológico durante todo el curso y con un fuerte impacto en cuanto a los procesos de seguimiento, comunicación y evaluación del alumnado.

Características de la evaluación como aprendizaje continuo

La evaluación es continua a lo largo del año académico y comprende

las diferentes actividades y modalidades organizativas que tienen lugar en la asignatura, si bien la planteamos como diferente al proceso de calificación, que mantiene su propia lógica. Así, las distintas actividades puestas en marcha son atendidas por el profesor o profesora correspondiente que realiza el asesoramiento adecuado en virtud de cada caso procediendo a una devolución valorativa sobre el trabajo realizado. En ningún caso se califica. Los componentes de la valoración en las distintas tareas son los siguientes:

- Los relatos: Se valora su implicación en la elaboración, así como el grado de interpretación presente en los mismos, junto con la originalidad en la estructuración y presentación de los acontecimientos, la implicación y riqueza de las descripciones, la incorporación de interpretaciones y valoraciones críticas, entre otros. El alumnado lo va reelaborando hasta la entrega final, si bien se establecen, al menos, dos entregas intermedias.
- Los talleres de lectura y comentarios críticos requieren de la elaboración de una reflexión crítica en el que el alumnado comprometa sus propios puntos de vista, con argumentos y fuentes de información.
- Los seminarios. Se les pide un ensayo personal e individual sobre algún foco de los trabajados en el mismo con una extensión máxima. En este caso el ensayo constituye el componente individual para la calificación del alumno.
- El trabajo microgrupal. Los/as alumnos/as han ido desarrollando a lo largo del curso los elementos teóricos necesarios para contestar a la pregunta que constituye el temario de la asignatura. En este desarrollo un elemento clave de valoración es incluir, necesariamente, una

interpretación crítica de su biografía escolar, de acuerdo a las pautas narrativas que se establezcan en la respuesta a la pregunta. Lo cual implica criterios de evaluación relativos a la calidad expositiva y argumental, coherencia narrativa, selección de evidencias clave, riqueza teórica, integración de aportaciones individuales, funcionamiento del equipo, cohesión, coordinación, entre otros. Se revisa al menos 3 veces a lo largo del curso. Constituye el componente grupal de la calificación del alumnado.

Valoraciones generales

Al final de cada curso académico el profesorado trata de hacer evaluación del desarrollo de la asignatura. Para ello, además de contar con su propia vivencia, busca los testimonios de los pedagogos/as en formación. Cada docente solicita al alumnado de su grupo medio que sean ellos y ellas quienes evalúen el desarrollo de la materia de una forma libre y carente de guiones previos. Presentamos a continuación algunas de las consideraciones que hacen en relación a los diferentes componentes de la asignatura:

- La experimentación de metodologías novedosas conlleva implicaciones para el trabajo de coordinación docente repercutiendo directamente sobre el alumnado y su percepción del nivel de dificultad de la asignatura. Esto puede convertir el proceso en una potencialidad o en un fuerte obstáculo. En este sentido plantean algunos alumnos:

Trabajar por grupos también ha sido positivo pues ha sido más enriquecedor [...]. Las revisiones han estado muy bien porque permiten mejorar el trabajo y los comentarios

han sido constructivos. Es importante que sigáis haciendo esto así para que podamos mejorar [...]. En general, ha sido una nueva experiencia que nos ha mostrado que las cosas se pueden hacer de otra manera (Alumno/a 6).

Ha sido una experiencia diferente de dar las clases, con otra metodología que al principio nos fue difícil de entender y seguir [...] (Alumno/a 12).

- Esta innovación presenta como potencialidad la capacidad para fusionar los procesos teóricos y prácticos en una única situación de aprendizaje y por tanto pone en entredicho el criterio de clasificación de las horas prácticas o teóricas utilizado en los actuales planes de estudio. Así una alumna afirma que:

En cuanto a la metodología, lo que más me ha gustado ha sido la constante entrega del profesorado por hacernos llevar lo que aprendíamos en clase a la realidad, mediante la elaboración de nuestras propias trayectorias (Alumno/a 4).

- Un inconveniente importante ha sido la dificultad, por parte del alumnado, de acceder a Internet con la asiduidad necesaria. Esto se ha debido tanto a la falta de medios de la institución como del alumnado.
- La familiarización por parte del profesorado y del alumnado con las posibilidades que ofrecen las herramientas tecnológicas conlleva para el diseño y la planificación determinadas fases y tiempos de experimentación de los recursos y sus posibilidades de explotación en el aula:

Da muchas facilidades para realizar consultas con los profesores, abrir foros en los que se reflejan nuestras opiniones y a la vez aprendemos a ver otros puntos de vista y establecer un debate (Alumno/a 5).

- Las resistencias emocionales a enfrentarse a un medio para muchos desconocido o no reconocido como nuevo espacio de aprendizaje que suscita suspicacias y ralentización de los ritmos de aprendizaje. Dice un alumno al respecto:

Pienso que es una forma muy distinta de aprender, comparada a la que nos tienen acostumbrados y eso está muy bien; aunque cuesta mucho adaptarse y cambiar nuestros pensamientos (Alumno/a 1).

En definitiva, en el camino de la innovación educativa, la realización de experiencias e investigaciones que quedan por emprender tienen todavía mucho que aportar en esta vía para avanzar resultados orientados a la mejora de la enseñanza y aprendizaje. Mientras tanto, el debate y las inquietudes permanecen abiertas para la comunidad universitaria.

Referencias

- BERNSTEIN, B. 1994. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 236 p.
- CIDUA. 2005. *Informe de la comisión para la innovación de la docencia en las universidades andaluzas (CIDUA)*. Dirección General de Universidades, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Disponible en <http://www.uma.es/ees/>, acceso el 10/01/2007.
- CUBERO, R. 2001. Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la Escuela*, 45:7-20.
- DELVAL, J. 1991. *Aprender a aprender II. La construcción de explicaciones*. Madrid, Alambra Longman, 120 p.
- GARCÍA, J.E. 1998. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla, Díada, 221 p.
- GARCÍA, I.; PEÑAS, M.; GARCÍA, O. 2006. *Una aplicación ECTS en la asignatura de los servicios de Enfermería*. Encuentro INTERCAMPUS'07 de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente "De las experiencias ECTS a los nuevos planes de estudio", Ciudad Real, Universidad de Castilla La Mancha, disponible en http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/

- uice/intercampusIII/paginas/TRABAJOS/SIMPOSIO2_2.PDF, acceso el 10/01/2007.
- GAVIDIA, J. 2005. *Adaptación de un modelo general (CIDUA) de estructura de grupos por actividades en Derecho (experiencia piloto EEES en un contexto poco favorable)*. Facultad de Derecho. Universidad de Cádiz, 15 p.
- GROS, B. 2004. La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5, Disponible en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm, acceso el 10/01/2007.
- JIMÉNEZ, R. 2006. Aplicación del Crédito Europeo en las aulas universitarias. *In: P. COLÁS; J. DE PABLOS (coords.), La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga, Aljibe, p. 155-186.
- KUSHNER, S. 2002. *Personalizar la evaluación*. Madrid, Morata, 229 p.
- LYOTARD, J.-F. 1989. *La condición Post-moderna*. Madrid, Cátedra, 119 p.
- MORÍN, E. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 141 p.
- ORTEGA, R. 2005. Reforma universitaria: retos y oportunidades. *El País*. Disponible en: http://www.almendron.com/politica/pdf/2005/spain/spain_2657.pdf, acceso el 10/01/2007.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. 2000. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 319 p.
- RIVAS, J.I.; LEITE, A.E. 2003. Cultura institucional y función social de la universidad. Propuestas de Cambio. *Materiales de Formación del Profesorado Universitario – Guía III*. Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, p. 335-408.
- RIVAS, J.I.; SEPÚLVEDA, M.P.; RODRIGO, P. 2005. La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(49). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>, acceso el 20/12/2005.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. 2007. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid, Morata, 171 p.
- SOLA, M. 2004. La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3):91-105.
- Submitido em: 21/04/2008
Aceito em: 11/08/2008

David Herrera Pastor
Universidad de Málaga
Dpto. Didáctica y Organización
Escolar
Campus de Teatinos s/n,
29071, Málaga, España

Rocío Jiménez Cortés
Universidad de Málaga
Dpto. Didáctica y Organización
Escolar
Campus de Teatinos s/n,
29071, Málaga, España

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga
Dpto. Didáctica y Organización
Escolar
Campus de Teatinos s/n,
29071, Málaga, España