

Una propuesta didáctica para facilitar el *aprendizaje relevante* de alumnos de psicopedagogía con el apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación

Una propuesta didáctica para facilitar el *aprendizaje relevante* de alumnos de psicopedagogía con el apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación

“Las innovaciones pedagógicas son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando atentamente y descubriendo nuevas rutas”
(Carbonell, 2001:24).

Autoras:

Natalie Pareja Roblin y Leonor Margalef García
Universidad de Alcalá

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje relevante, tecnologías de información y comunicación, innovación

RESUMEN DE LA EXPERIENCIA:

Esta comunicación describe y analiza una experiencia de innovación desarrollada por un grupo de profesores de la facultad de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá de Henares implicados en un proceso de investigación-acción con el propósito de construir y aportar reflexiones y alternativas para (re)pensar la integración de TIC en la enseñanza universitaria desde el análisis, la experimentación y la indagación de su práctica educativa. En ella se plantea la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramientas de apoyo, al interior de una propuesta didáctica orientada a favorecer el aprendizaje relevante de los alumnos de psicopedagogía y el establecimiento de conexiones y relaciones entre asignaturas.

A partir de unos principios de actuación compartidos (interdisciplinariedad, aprendizaje relevante, evaluación centrada en los procesos, etc.), se propone la utilización articulada de una plataforma de aprendizaje virtual (WebCT) para la organización y gestión de los aprendizajes y Bitácoras (Weblogs) para la construcción de diarios reflexivos. Ambas herramientas fueron integradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de ampliar los espacios de reflexión, intercambio y trabajo colaborativo más allá del aula, complementando y profundizando las actividades desarrolladas en clases en el marco de una propuesta de enseñanza basada en el sistema de créditos europeos.

¹ Natalie Pareja Roblin y Leonor Margalef García
Universidad de Alcalá

DESARROLLO:

i. Fundamentos Teóricos y Objetivos de la experiencia

La integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha convertido hoy en día en el tema por excelencia de los debates educativos y las políticas universitarias. El proceso de convergencia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha centrado aún más el interés y la atención de las universidades españolas en este tema, planteando múltiples desafíos y cuestionamientos acerca del *por qué, para qué y cómo* integrarlas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC parecen estar “a la orden del día”, sin embargo, son pocas las reflexiones y propuestas que, desde el ámbito de la práctica educativa, se han construido para encarar los desafíos que plantea su integración. Esta experiencia de innovación surge, precisamente, de la necesidad de generar propuestas alternativas y abrir espacios de diálogo y reflexión acerca del uso de las TIC en la enseñanza universitaria, a través de un proceso de investigación-acción en el que participa un grupo de profesores(as) comprometidos(as) con el análisis, la comprensión y la transformación de sus prácticas de enseñanza.

Coincidiendo con Romero (2001:46), partimos de la comprensión de que las TIC “*no determinan el planteamiento de enseñanza, sino que lo plasman*”, por lo que nuestra mirada se centró en los procesos de cambio educativo y en los aspectos metodológicos y didácticos del uso de TIC. Lo que pretendíamos era ir más allá de la simple incorporación de nuevas herramientas...la propuesta era más ambiciosa. Buscábamos aprovechar las oportunidades que las TIC ofrecen para dinamizar procesos de innovación en los que la interdisciplinariedad, la indagación y el *aprendizaje relevante*¹ de los estudiantes adquieran vida propia.

Nos planteamos así como principales objetivos de esta experiencia:

- Favorecer la interdisciplinariedad entre las asignaturas involucradas en el proyecto a través de un eje común, evitando la fragmentación y la sobrecarga de trabajos.
- Compartir estrategias metodológicas y principios de actuación que nos permitan partir un planteamiento didáctico basado en supuestos, creencias y concepciones similares acerca la enseñanza y el aprendizaje.
- Brindar oportunidades para la construcción del conocimiento de modo individual y colaborativo.

¹ De acuerdo con Pérez Gómez (1999), “*el aprendizaje relevante se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento*”. Este tipo de aprendizaje supone pues un proceso de distanciamiento, reflexión crítica, reconstrucción y reelaboración de los esquemas de conocimiento previos en el que el conocimiento experiencial se amplía y complementa con el conocimiento experto.

- Involucrar a los estudiantes en un entorno de aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico.
- Ampliar los espacios de aprendizaje más allá del aula.
- Iniciar a los participantes en una nueva cultura educativa que permita acercarnos al nuevo concepto de crédito europeo (ECTS), entendido no sólo como unidad de medida, sino como concepción de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra experiencia de innovación se fundamentó en los principios metodológicos de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1998) y, más concretamente, en la investigación hecha por los profesores (Cochran-Smith y Lytle, 2003; Burnaford, Fischer y Hobson, 2000). Esta manera de encarar el proceso de investigación permite recuperar y representar el saber práctico de los profesores con el propósito de promover cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a la generación de conocimiento pedagógico a partir de la reconstrucción de la práctica y del reconocimiento del docente como profesional reflexivo (Shön, 1992). Es así que, en la investigación hecha por los profesores, son los mismos docentes los que investigan sobre su propia práctica, convirtiéndose a su vez en sujetos (investigadores) y en objetos (participantes de la vida social y educativa) de la investigación. Se trata pues de *“una investigación en la que quienes investigan interrogan desde el fondo de su ser, que busca proximidad y no alejamiento, que se deja afectar y que requiere, por tanto, de habilidades que tienen que ver con capacidades discrecionales, intuitivas y con el tacto...”* (Van Manen 2003: 17)

Basándonos en estos principios y partiendo del convencimiento de que *“los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos”* (Cochran-Smith y Lytle, 2003:68), asumimos el compromiso de indagar, desde nuestra práctica docente, las posibilidades que ofrecen las TIC para apoyar el desarrollo de experiencias de aprendizaje centradas en el alumno, la reflexión, la comprensión y la construcción del conocimiento.

El trabajo en equipo y la colaboración fueron centrales para compartir experiencias, contrastar opiniones e interpretaciones, planificar alternativas y estrategias de acción, tomar decisiones y avanzar en el análisis y la reflexión. Fue así que los procesos de autorreflexión se vieron enriquecidos y ampliados con las miradas, experiencias, acciones y reflexiones de los otros profesores y de los estudiantes, contribuyendo continuamente a la reconstrucción de nuestra propuesta inicial.

ii. Descripción del trabajo

■ El contexto

La experiencia que describimos y analizamos en esta comunicación se desarrolla en el marco de la Convocatoria a Proyectos de Innovación Docente 2005/2006 del Vicerrectorado de Planificación y Armonización Europea de la Universidad de Alcalá de Henares. En ella se involucraron cinco profesores y alrededor de ciento

veinte estudiantes matriculados en siete asignaturas de de la licenciatura en Psicopedagogía. Se trata de cuatro asignaturas troncales (tres de ellas de seis créditos y una de nueve créditos), una asignatura obligatoria (seis créditos) y dos asignaturas optativas (de cuatro créditos y medio cada una).

La experiencia se inicia el primer cuatrimestre de la gestión 2005/2006 con tres asignaturas (Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum; Teorías y Estrategias de Aprendizaje y Psicología de la Infancia y la Adolescencia) para continuar en el segundo cuatrimestre con tres nuevas asignaturas que se suman al Proyecto (Formación y Desarrollo Profesional de Educador; Métodos de Investigación en Educación, Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica y Desarrollo de Programas en Habilidades Sociales).

Asignatura	Créditos	Tipo
Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum	6	Troncal
Formación y Desarrollo Profesional del Educador	6	Troncal
Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica	6	Troncal
Teorías y Estrategias de Aprendizaje	9	Troncal
Métodos de Investigación en Educación	6	Obligatoria
Psicología de la Infancia y la Adolescencia	4,5	Optativa
Desarrollo de Programas en Habilidades Sociales	4,5	Optativa

Tabla No. 1: Asignaturas involucradas en la experiencia de innovación

Los alumnos

En esta experiencia de innovación participaron alrededor de ciento veinte matriculados en las siete asignaturas del proyecto. Se trataba de un grupo bastante heterogéneo en cuanto a edad, experiencia profesional y conocimiento de las TIC se refiere.

Aproximadamente un tercio del grupo tenía más de treinta años y contaba con una trayectoria profesional como profesor(a) en escuelas y/o institutos. El resto de los alumnos(as) tenía entre veintidós y veintisiete años, habiendo finalizado recientemente la Diplomatura de Magisterio, por lo que no tenían experiencia profesional anterior. Había también mucha diversidad en cuanto a intereses y conocimientos previos debido a la presencia de alumnos(as) de diplomaturas e incluso licenciaturas diferentes.

Otro rasgo del grupo que incidió en el desarrollo de nuestra experiencia de innovación fue que muchos de los alumnos(as) matriculados en las asignaturas trabajaban a la vez que realizaban sus estudios (aproximadamente el 70 % del alumnado), dificultando su asistencia regular a las clases y la realización de trabajos en grupo. Para estos alumnos(as) el poder contar con el apoyo de herramientas tecnológicas fue de gran ayuda, ya que les permitió hacer un seguimiento de las actividades que se desarrollaban en clases y “mantenerse al día”, comunicándose e intercambiando información con sus profesores(as) y compañeros(as) a través de nuevos canales para el diálogo y la interacción.

Un condicionante importante para el desarrollo de nuestra experiencia de innovación fue la diversidad en cuanto al nivel de conocimiento y familiaridad de los alumnos(as) con el uso de la tecnología (concretamente para el uso de Internet y sus aplicaciones). Esta falta de conocimiento y familiaridad fue superada a través de talleres de formación sobre el manejo de las herramientas y de un apoyo personalizado a aquellas personas que así lo necesitaron. La colaboración entre pares fue fundamental para que todos los alumnos(as) se sintieran cómodos con las herramientas, ya que aquellos alumnos(as) más experimentados y familiarizados con las TIC ayudaban a sus compañeros(as), creándose así un clima de colaboración y ayuda mutua que favoreció la cohesión del grupo.

Los profesores

El equipo estaba conformado por cinco profesores(as) y una estudiante de Doctorado que participó de la experiencia asumiendo el papel de “amigo crítico externo” (Stokes, 2003), dinamizando los procesos de reflexión y promoviendo la generación de espacios para el debate, el contraste, la revisión y la reconstrucción de la experiencia. El “amigo crítico”, lejos de adoptar una postura “neutral”, se implica activamente en el proceso de investigación-acción, aportando nuevas comprensiones e ideas que puedan estimular la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas (Elliott, 1990) y sirviendo también como cauce de informaciones -de datos e interpretaciones “externas” acerca del desarrollo del proceso- que pudieran ayudar a enfrentar y resolver los problemas que iban surgiendo.

Nos consolidamos como equipo movidos por el deseo de comprender y transformar nuestra práctica, asumiendo la indagación como una actitud (Lieberman y Miller, 2003). Asumimos así a un desafío muy grande... No se trataba sólo de introducir cambios en nuestras propuestas metodológicas apoyados en el uso de herramientas tecnológicas (algo que de por sí ya supone un gran desafío), sino que se buscaba integrar las distintas asignaturas involucradas en el proyecto a través de pautas de trabajo compartidas y de un enfoque interdisciplinario. Todo esto en un contexto de indagación y reflexión crítica, continua y constructiva.

■ Características y desarrollo de la experiencia

Nuestra propuesta metodológica consistió fundamentalmente en:

- Proponer una *actividad común*, transversal a las asignaturas que participaron del proyecto. En el primer cuatrimestre esta actividad consistió en el análisis del Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE) desde la perspectiva de las teorías de aprendizaje en las que se sustenta la Ley, la propuesta curricular y la consideración de aspectos evolutivos. En el segundo cuatrimestre se trabajó alrededor del análisis de experiencias concretas de investigación-acción desde una doble perspectiva: los aspectos metodológicos de estas experiencias de investigación y su aporte o contribución a la formación del profesorado. Con estas actividades pretendíamos tejer y estrechar las relaciones de interdisciplinariedad entre las asignaturas, a través de la elaboración de un trabajo común que fomentaba el análisis desde múltiples miradas y la organización de actividades en las que participaron los estudiantes de todas asignaturas del proyecto.
- La construcción de *diarios reflexivos*, como una estrategia formativa para propiciar la reflexión individual, la integración de los aprendizajes y la creación de nuevos conocimientos.
- La utilización de *herramientas tecnológicas* comunes para apoyar y complementar los aprendizajes de los estudiantes.
- La consideración de *pautas de evaluación* comunes a las asignaturas del proyecto, asumiendo la evaluación continua, la autoevaluación y la coevaluación como procedimientos para la evaluación de los aprendizajes.

Pero, ¿qué papel jugaron las TIC al interior de esta propuesta?, ¿Por qué y para qué utilizar las TIC? La utilización de las TIC estaba orientada fundamentalmente a:

- Apoyar y complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Trascender los tiempos y espacios del aula, revalorizando los encuentros presenciales como instancias para construir y compartir nuevos aprendizajes.
- Implicar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje autónomo y activo.
- Ampliar los espacios para el trabajo colaborativo, a través de herramientas que propicien el diálogo y el intercambio.
- Extender los espacios de reflexión individual y colectiva más allá del aula.
- Desarrollar habilidades para el uso crítico y creativo de las nuevas tecnologías en el marco de la implementación de los créditos ECTS.

Nos apoyamos en la utilización integrada de dos herramientas tecnológicas: WebCT, para la organización y gestión de los aprendizajes y las bitácoras o Weblogs, para la construcción de diarios reflexivos.

(a) La organización y gestión de los aprendizajes a través de WebCT

WebCT es una plataforma de aprendizaje virtual en la que se integran distintas herramientas de la Web con el propósito de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al interior de nuestra propuesta de innovación la WebCT fue utilizada con el propósito de:

- Facilitar el acceso a los contenidos y materiales de las asignaturas (lecturas, apuntes de clase, transparencias, materiales complementarios, etc.).
- Abrir nuevos canales para el diálogo y el intercambio de ideas, opiniones y experiencias entre profesores y alumnos a través de foros y del correo electrónico interno.
- Dar a conocer con anticipación las actividades a realizar en cada clase y las fechas de talleres, actividades conjuntas, prácticas, etc. a través de un calendario en línea.
- Promover el trabajo colaborativo y facilitar el intercambio de trabajos, documentos, ideas y aportes en pequeño grupo.

(b) Las Bitácoras o WebLogs como herramientas para la construcción de diarios reflexivos

Las bitácoras o WebLogs son páginas Web constituidas por una colección de pequeñas entradas (comentarios cortos, reflexiones, relatos de experiencias y/o vivencias personales) que se organizan de manera cronológica inversa (Walker, en Efimova y Fiedler, 2004). Se caracterizan por ser herramientas que facilitan la creación y publicación de contenidos digitales (texto e imágenes) de manera sencilla y sin necesidad de tener conocimientos avanzados en informática. Su estilo informal y su carácter público las convierte en un medio propicio para la expresión creativa y la colaboración.

En nuestra propuesta la utilización de las bitácoras estuvo orientada a la construcción de diarios reflexivos, entendidos como una estrategia formativa para propiciar la reflexión individual, la construcción del conocimiento y la integración de los aprendizajes. En estos diarios los alumnos iban plasmando de manera sistemática las reflexiones, dudas y cuestionamientos que les sugerían los debates de clase, las actividades en pequeño grupo y las lecturas, contrastando a su vez esta información con las experiencias de su vida cotidiana. Se trataba pues de un espacio de reconstrucción, reorganización e integración de los saberes que se iban generando a lo largo del proceso de aprendizaje.

La posibilidad de publicar estos diarios en la Web permitió abrir y ampliar los espacios de reflexión individual a todo el grupo, de manera que los estudiantes pudieran aprender *de y con* los otros al leer los diarios de sus compañeros, acercándose a múltiples perspectivas e intercambiando opiniones y comentarios. Asimismo, al tener cada estudiante un solo diario reflexivo organizado por carpetas se facilitaba el establecimiento de relaciones entre las asignaturas involucradas en el proyecto.

La utilización de las bitácoras para la construcción de diarios reflexivos nos permitió:

- Crear un espacio para la expresión y la reflexión individual a través del cual los alumnos iban tomando conciencia de sus procesos de aprendizaje a la vez que generaban y construían nuevos conocimientos.
- Crear un ambiente interactivo de diálogo y colaboración gracias a la posibilidad de leer y comentar el trabajo de los compañeros. El carácter “compartido” de los diarios permitió contrastar diferentes puntos de vista y aprender “de” los otros en un clima que promovía la colaboración.
- Promover el espíritu de aprender haciendo, al asignar a los alumnos un papel activo y comprometido con sus procesos de aprendizaje.
- Crear un espacio en proceso de construcción continua al permitir que las reflexiones sean re-construidas y re-elaboradas a partir de los comentarios del profesor y/o de los compañeros, de nuevas experiencias y/o de nuevos aprendizajes.
- Plasmar el proceso de aprendizaje y favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas, permitiendo a los alumnos hacer un seguimiento de la forma en que sus ideas y reflexiones han ido transformándose y/o consolidándose a lo largo del desarrollo de las asignaturas.
- Establecer relaciones entre las distintas asignaturas involucradas en el proyecto, identificando puntos de encuentro y conexión.

Para apoyar el desarrollo de competencias transversales que facilitaran las tareas de comprensión y reflexión se realizaron tres talleres complementarios. Uno acerca del sentido y uso de las herramientas (WebCT y Bitácoras), otro acerca de cómo buscar recursos bibliográficos y el tercero sobre “escritura creativa” para enriquecer el trabajo en los diarios reflexivos. Los contenidos abordados en estos talleres tenían el objetivo de contribuir al desarrollo de algunas capacidades y habilidades que ayudaran al alumnado en su proceso de aprendizaje. Estos talleres fueron muy bien valorados por los estudiantes que participaron de los mismos.

iii. Resultados, experiencias y aprendizajes

La experiencia desarrollada nos ha aportado múltiples luces acerca de las posibilidades del uso de TIC en la enseñanza universitaria, pero, sobre todo, nos ha permitido reflexionar acerca de los procesos de cambio educativo...descubrimientos, aprendizajes, cuestionamientos, desafíos, dedicación, satisfacciones, reajustes, reconstrucciones y reflexiones han sido la constante en este proceso de búsqueda e indagación, abriéndonos nuevas puertas para seguir investigando y profundizando.

Son muchos los aprendizajes que resultan de los primeros pasos en esta experiencia de innovación...reconstruimos algunos de nuestros primeros hallazgos, conscientes de que aún nos queda mucho por andar, aprender y construir. En el afán de organizarlos y sistematizarlos los presentamos en forma de enunciados, seguidos de una breve descripción y de algunos testimonios de los(as) alumnos(as) que participaron en esta experiencia.

► *De una propuesta común a la integración de múltiples miradas y matices*

A pesar de que partíamos de un planteamiento común, cada profesor fue imprimiendo su toque personal a la propuesta al momento de llevarla a la práctica, enfatizando en unos aspectos y herramientas más que en otros y utilizando distintas estrategias didácticas en función a sus estilos de enseñanza, a sus objetivos y a las características de la asignatura. Así, mientras unos se centraron en la utilización de foros, otros exploraron el uso de las bitácoras y otros construyeron materiales para facilitar el acceso a los contenidos de manera interactiva.

Cada profesor(a) se enfrentó así de manera diferente ante los procesos de incertidumbres que se generaron a partir de esta experiencia de innovación. En algunos casos se produjeron profundos desequilibrios y cuestionamientos acerca de sus formas de percibir la enseñanza y el aprendizaje al verse ante un planteamiento metodológico que partía de principios, supuestos y creencias diferentes y que exigía una reconstrucción de sus conocimientos y prácticas.

Estos desequilibrios repercutieron a su vez en los niveles de implicación y compromiso de los(as) profesores(as) y en el sentido y significado que cada uno(a) fue asignando al proyecto. Hemos comprobado lo que indica Stokes (2003) sobre la capacidad de los docentes para utilizar la indagación como instrumento de aprendizaje y cambio según el grado en el que comparten sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

El profesorado necesita tiempo de maduración y apoyo para apropiarse e implicarse en este tipo de experiencias. A veces se vivió este proceso como “culpabilidad” por no haberse implicado lo suficiente en el momento adecuado, sin embargo, esto se vio compensado con el impacto que la vivencia de esta experiencia ha ocasionado en sus prácticas posteriores.

► ***De una práctica “aislada” a la búsqueda de espacios para el encuentro y la colaboración***

Trabajar colaborativamente y de manera interdisciplinaria ha sido quizás uno de los mayores desafíos a los que nos tuvimos que enfrentar. No es fácil generar un clima de colaboración al interior de una cultura de trabajo individualista y balcanizada (Hargreaves, 1996) como la que predomina en las instituciones universitarias.

Es difícil crear un contexto común en el que los docentes puedan trabajar si persisten las diferencias, a veces muy arraigadas, en sus ideas sobre la enseñanza. Ceder espacios, abrirse a las propuestas y sugerencias de los otros, compartir el poder y la toma de decisiones, dedicar tiempo al trabajo en equipo ha sido muy difícil, pero nos ha permitido dar los primeros pasos hacia la construcción de una nueva forma de trabajo en la docencia universitaria.

► ***Del agobio inicial a la familiarización y el placer por aprender y enseñar de una manera distinta***

En un primer momento el agobio y la incertidumbre se apoderaron de estudiantes y profesores(as) al enfrentarse a un nuevo planteamiento metodológico y la utilización de herramientas tecnológicas. Sin embargo, a medida que avanzaba la experiencia todos nos fuimos familiarizando y apoderando de las distintas herramientas y estrategias didácticas, descubriendo sus posibilidades y aportaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

“Al principio me costaba un poco por la falta de experiencia pero, poco a poco, iba tomando soltura y confianza...puedo decir que he adquirido gusto y deseos de continuidad en este trabajo tan creativo y bonito”

► ***De la gestión de los aprendizajes a un espacio para el intercambio y el diálogo (WebCT)***

La comodidad que supone el acceso a materiales y apuntes de clase de manera flexible, la presencia de nuevos canales de comunicación con profesores y compañeros y la posibilidad de seguir día a día el trabajo de clases, son algunos de los aspectos más valorados de la utilización de WebCT. Herramientas como el calendario, el módulo de contenidos, los grupos de trabajo, el correo electrónico y los foros de debate han facilitado y dinamizado la organización del trabajo en cada asignatura y han propiciado nuevos espacios para el diálogo y el intercambio.

“...A cualquier hora del día puedes ponerte a escribir en los foros abiertos, puedes mantener contacto permanente con compañeros y profesores, en definitiva, se da un intercambio constante de información de una manera fácil y rápida”.

► ***De la reflexión individual a la construcción colectiva (las bitácoras)***

La construcción de diarios reflexivos a través de “bitácoras” ha facilitado la creación de espacios para la expresión creativa, la profundización, la construcción de conocimientos, la reflexión individual y el contraste de puntos de vista, así como para el seguimiento y evaluación formativa de los aprendizajes.

“Las bitácoras ha sido, desde mi punto de vista, el espacio en el que he visto la evolución de mis pensamientos, cuando leo la primera bitácora que hice, me doy cuenta de cuanto he aprendido, o más que aprender, de cuánto he sido capaz de reconstruir mi pensamiento y enfocar las cosas desde otro punto de vista”

► ***De la expectación inicial y la receptividad a la apropiación del proyecto en todos sus propósitos y facetas***

Esto se ha visto de modo muy palpable en la creación de sus propios espacios de intercambio, la organización autónoma de pequeños grupos y el sentimiento de ilusión. Se ha percibido por profesores y estudiantes como un desafío que ha ayudado a superar la incertidumbre.

“La ilusión es lo que he sentido cuando hemos tenido que poner en marcha este trabajo autónomo, acudiendo a los materiales que hemos tenido a nuestro alcance, a nuestras ideas y lo que ingenuamente y sin sistematizar teníamos en nuestras cabezas”

“No podía colgar las ideas sin hacerlas primero mías”

► ***Del cumplimiento de la tarea, la densidad e intensidad a la expresión creativa y la producción de aprendizajes relevantes***

Los procesos de aprendizaje se han sustentado en tareas de comprensión y en la reconstrucción de conocimientos. La presentación y elaboración de trabajos y el resultado de las tareas evidencian la superación de un contexto de reproducción y, en algunos casos, el desarrollo de un contexto de producción de conocimientos muy superior a lo alcanzado con otros grupos de estudiantes.

“Reconstruir nuestros conocimientos previos no hubiese sido del todo posible sin un material potente con el que hemos entrado en contacto”

“Distinguiría entre lo que he aprendido y lo que he re-aprendido”

► ***De la categoría “clase”, “profesores”, “alumnos”, a la creación de un clima de aprendizaje que favoreció la expresión de ideas, la tolerancia, el intercambio de opiniones, la cohesión grupal.***

Hemos comprobado la conexión de la estructura de las tareas académicas con la estructura social de participación. El logro de la expresión del aprendizaje

autónomo, crítico y reflexivo se ha visto favorecido por el clima de relación y participación así como por la dimensión afectiva.

“... aparecen varios sentimientos, y una mezcla de cosas vividas, experimentadas, analizadas, expuestas....gracias al clima de confianza que ha permitido que seamos todas las clases un verdadero grupo

► ***De la evaluación como control y calificación a la evaluación como aprendizaje y compromiso compartido***

La evaluación se ha desarrollado como un proceso compartido y participativo. Definir los mismos criterios y utilizar procedimientos de evaluación similares ha contribuido a otorgar credibilidad y coherencia al proyecto. La autoevaluación, y autocalificación han generado un alto nivel de implicación del alumnado que ha mostrado una gran madurez en el proceso.

El seguimiento continuo del proyecto durante su implementación y al finalizar cada fase (cuatrimestre) por parte de todos los implicados ha permitido realizar reajustes, introducir mejoras y realizar una observación- acción-reflexión que ha enriquecido el proceso didáctico. Introducir cambios y modificaciones de acuerdo a las sugerencias y propuestas del alumnado ha fortalecido su implicación y compromiso.

Poner en práctica esta experiencia no ha sido fácil para los(as) profesores(as) involucrados(as) en este proyecto, ya que ha supuesto mucho trabajo, tiempo y dedicación, no sólo en su fase de planificación y desarrollo, sino fundamentalmente en el seguimiento de los procesos que se iban generando. La reflexión sobre la práctica exigía ajustes y reajustes que superaban los procedimientos y que, en algunos casos, cuestionaban las concepciones, creencias y supuestos del profesorado. Pero, precisamente en estos cuestionamientos e incertidumbres radica la riqueza de esta experiencia, pues son los que nos permiten movilizar procesos de cambio y transformación en la práctica educativa.

También es importante reconocer que la tarea no fue sencilla para el alumnado. Si bien, se apropiaron de la propuesta no siempre les resultó fácil cumplir con los compromisos asumidos. Recordemos que la dinámica de otras asignaturas en cierto sentido rompe los procesos iniciados en el proyecto. Además no todos los grupos se implicaron de igual forma, lo que generó algunos sentimientos de frustración y desaliento en los estudiantes realmente comprometidos.

Involucrarnos en este proceso de indagación nos ha permitido reflexionar acerca de las condiciones y exigencias del cambio e innovación educativa, brindándonos la oportunidad de cuestionar, problematizar y reconstruir nuestras prácticas, al mismo tiempo que nos abrió nuevas puertas para seguir indagando, reflexionando y profundizando...Se trata de una iniciativa a pequeña escala, pero significativa, que nos permite avanzar hacia la construcción de nuevas formas de pensar y hacer educación, de otorgar voz y visibilidad al profesorado y estudiantes universitarios...en definitiva, aprender a partir del conocimiento práctico.

iv. Bibliografía

- Burbacher, J.; Case, Ch. y Reagan. T. (2000): **Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas.** Barcelona: Gedisa
- Burnafor, G.; Fischer, J. y Hobson, D. (2000): **Teachers doing research. The power of action through inquiry.** Lawrence Erlbaum Associates: Londres.
- Carbonell, J. (2001): **La aventura de innovar. El cambio en la escuela.** Madrid: Morata.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002): **Dentro y fuera. Enseñantes que investigan.** Madrid: Akal.
- Elliot, J. (1990): **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata.
- Gewerc Barujel, A. (2005). **El uso de weblogs en la docencia universitaria.** *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 9-23. Disponible en: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Efimova, L. y Fiedler, S. (2004). **Learning Webs: Learning in weblog networks.** Portugal: Web-based Communities. Disponible en: <https://doc.telin.nl/dscgi/ds.py/Get/File-35344>
- Hargreavers, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998): **Cómo planificar la investigación-acción.** En: Pérez Gómez, A.; Barquín, J. y Angulo, F. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Romero Morante, J. (2001). **La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica.** Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1999). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata.
- Shön, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Madrid: Paidós.
- Stokes, L. (2003): **Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado** (pp. 173-192). En: Lieberman, A. Y Miller, L. (op cit). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.
- Van Manen M. (2003). **Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.** Barcelona: IDEA