

1. UN MODELO DE FORMACIÓN FLEXIBLE Y POLIVALENTE: LA COOPERACIÓN, AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Laura Rayón Rumayor

Ana M^a de las Heras Cuenca

Yolanda Muñoz Martínez

Universidad de Alcalá – Universidad Complutense de Madrid

1.1. UN MARCO CLARIFICADOR Y COMPRENSIVO PARA LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS

Ante el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias que nos plantea el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), distintos son los autores que identifican el cambio de metodologías de enseñanza como un factor determinante de los cambios que se proponen, en tanto sabemos que la estructura y organización curricular que implican los nuevos créditos ECTS exigen nuevas formas de trabajar con el alumnado. Se trata de superar la dinámica de la clase de magistral y centrar la atención en el aprendizaje. Esta nueva forma de medida del tiempo de trabajo del estudiante, implica contabilizar lo que éste aprende dentro del aula, pero también fuera de ella. Es evidente, que necesitamos nuevas metodologías frente a las propias de la enseñanza tradicional, ahora requerimos poner a disposición de los alumnos metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo, activo y en equipo.

No obstante, estos argumentos responden a la dimensión técnica de la reforma de las enseñanzas universitarias, que con ser importantes para identificar qué cambios metodológicos son necesarios introducir, en absoluto agotan otras razones y justificaciones que a nuestro entender nos permiten afrontar los cambios en las enseñanzas universitarias desde un marco más clarificador y comprensivo.

Consideramos importante que los docentes universitarios no perdamos de vista que estos nuevos requerimientos vienen justificados por una serie de razones, planteadas en el informe Tunnig: mejora de los niveles de empleabilidad; transparencia, por tanto, de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones; y la facilitación del intercambio de estudiantes en el espacio europeo de la enseñanza superior (Angulo, 2008:181). Requerimientos en última instancia que son coherentes con dos demandas fundamentales, derivados de las nuevas necesidades sociales: el aprendizaje a lo largo de la vida, y la creación y gestión del conocimiento.

A nuestro entender aquí está la clave para identificar algunos de los saberes básicos que debemos poner a disposición de los estudiantes en la enseñanza superior, desde la perspectiva del aprendizaje continuo orientado a la creación y gestión del conocimiento. De igual modo que en estas nuevas necesidades sociales reside de los cambios metodológicos y las estrategias formativas consiguientes que seleccionemos como legítimas para que nuestros estudiantes aprendan. Entendemos que satisfacer estas necesidades que acabamos de señalar, implican identificar en las enseñanzas universitarias saberes complejos y generalistas, con un valor adaptativo y polivalente que necesitamos concretar desde una perspectiva pedagógica. Es evidente que las organizaciones de hoy, entre ellas la escuela requiere contar con profesionales capaces de detectar necesidades de formación, creativos en la identificación de los problemas y en su resolución, con actitudes para trabajar en equipo y cooperar, y aprender de un modo autónomo; cuestiones que son fundamentales para que sean capaces de construir, organizar y gestionar el conocimiento a lo largo de la vida.

Las organizaciones están sometidas a procesos de transformación, deudores de cambios en el plano político, económico y cultural, como muy bien ha sabido mostrar Castell (1996, 1997, 1998). Aunque no es este el espacio para entrar en el análisis de los rasgos y dinámicas más sobresalientes que caracterizan nuestra sociedad en los planos señalados, es importante tener en cuenta un de los cambios más relevantes que definen lo que se ha denominado la “sociedad del conocimiento”. Un momento socio histórico bautizado como la “era del acceso” a dos activos básicos generadores y sustentadores de las tramas globalizadas económicas, financieras y culturales: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza, por ser la base en los nuevos modos de producción. La

sociedad del conocimiento es la sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. El empleo, el entretenimiento y el ejercicio de una ciudadanía democrática, ahora, requieren para su disfrute sujetos capaces de aprender en una espiral continua.

Las palabras de Gimeno (2001) son clarificadoras y contundentes cuando nos advierte: “quedar dentro o fuera de la misma, no la constituyen ni la propiedad de los medios o la posesión del capital, ni la fuerza de trabajo, por importantes que sean. Las establece el poder acceder o no al capital intelectual. La economía en red se apoya en la posesión no de bienes raíces, sino en las ideas y estrategias de gestión que saben conjugar esos bienes, en la capacidad de innovación... Interesa no tanto el “tener” como el “poder acceder” que da el “poder saber”. Las diferencias entre los que acceden y saben y los que no pueden hacerlo marcan desigualdades mucho más profundas que el tener más o menos bienes de otro tipo” (pag.:65).

Desde estos planteamientos, hemos generado un marco de actuación en una asignatura troncal de la licenciatura de Psicopedagogía, Pedagogía Laboral, cuyo diseño y desarrollo está basado en la implantación de una estructura cooperativa en el aula que busca no sólo satisfacer una serie de objetivos de conocimiento disciplinar, sino trabajar determinadas competencias clave, que potencien una cultura de la cooperación basada en el aprendizaje autónomo, creativo y auto-regulado. Se trata de ir más allá del trabajo en grupo, que suele ser la única respuesta a la clase magistral. Como reconoce Pujolás (2007) no todos los trabajos en equipo que se hacen en la universidad se hacen de forma cooperativa, para este autor una cosa es repartirse el trabajo, y otra muy distinta es cooperar y colaborar en un proyecto común.

Desde estos planteamientos y aspiraciones el cambio significa un replanteamiento no sólo de metodologías, sino redefinir los objetivos y los valores que queramos estén presentes en nuestra docencia.

1.2. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y LA NECESARIA TRANSFORMACIÓN EN PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Como referencia para diseñar y desarrollar una propuesta metodológica coherente con las demandas y saberes expuestos más arriba, hemos elegido el grupo de competencias clave de DeSeco (2002). Coincidimos con Ángulo en que este grupo de competencias se basa en un enfoque funcional que aspira a satisfacer las demandas de la vida cotidiana de nuestros alumnos, y que incluye aspectos cognitivos pero también el aprendizaje de lo social (2009:183), aspectos fundamentales e intrínsecamente implicados con la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida orientado a la creación y gestión del conocimiento.

Entendemos que la formación de psicopedagogos requiere de un cambio de gramática curricular, que faculte a nuestros estudiantes comprender y afrontar lo educativo como una realidad compleja, incierta e imprevisible, en el que se generan conflictos de valor que requieren algo más que una formación técnica, e interconectada con otras dinámicas y ámbitos -socioculturales, políticos y económicos-.

El valor de este enfoque reside también en que nos permite desterrar el concepto de competencias en términos de resultados de aprendizaje, fácilmente medible y cuantificable. Por el contrario, la propuesta de DeSeCo nos permite adentrarnos e identificar las competencias como “la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura (Chomsky). En la misma línea, Pérez Gómez (cit. Angulo 2009:185) entiende que el concepto de competencias se concreta “como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas o no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones”.

Tomando como referencia las dos grandes demandas sociales señaladas en el apartado anterior (aprendizaje para toda la vida y la creación y gestión de conocimiento) propias de los profesionales de la era de la información, y el perfil de profesional reflexivo del psicopedagogo, tomamos como referencia los tres grupos de competencias de DeSeCo como marco que inspira una serie de principios de procedimiento que se entienden como “una formulación más útil para la realización de actividades en la cotidianeidad, más inspiradora de los procesos de enseñanza aprendizaje, más abarcadora del territorio global y complejo de la práctica educativa.” Martínez, J.B. (2009:109). Estos

principios de procedimiento ofrecen pautas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que consideramos que no se puede pensar en términos de competencias independientemente de las prácticas educativas como proceso.



Grupos de competencias DeSeCo (2002)

Respecto al grupo de competencias **“Uso interactivo de herramientas”**, nos parece fundamental destacar los siguientes principios de procedimiento:

- Utilización de distintas herramientas digitales para comunicarse y gestionar la información y el conocimiento, en concreto utilizamos la plataforma on-line y el blog de equipo. Estos espacios se usarán para fomentar el diálogo y la discusión como vehículos para comunicar los hallazgos, ideas, y análisis realizados, así como los propios sentimientos. Estas herramientas han venido a trastocar el valor y la función de la información y el conocimiento, ahora la información puede convertirse en des-información, o por el contrario contribuir a la creación de conocimiento de un modo distribuido y deslocalizado. Por ello, se presta especial cuidado en que los estudiantes reconozcan su responsabilidad en la emisión de información adoptando una actitud crítica con el uso de estas aplicaciones y el valor que las mismas tienen para interactuar con los compañeros. Se evitará un uso compulsivo e irreflexivo de estas herramientas.
- Utilización de diferentes lenguajes de representación que hacen más efectiva la exposición de los conocimientos y posicionamientos ante los contenidos. En concreto estamos hablando del lenguaje oral, escrito y fotográfico. Animar a los estudiantes a representar el conocimiento con distintos sistemas de representación –el lenguaje clásico, y los relatos fotográficos- favorece la comprensión de los significados. La utilización de distintos lenguajes para representar, organizar y comunicar el conocimiento, nos permite generar espacios de actividad en el que los estudiantes pueden generar procesos cognitivos potentes, en tanto utilizan distintos sistemas de representación para presentar sus ideas (Bautista, 1994; otros autores)
- Desarrollo de la capacidad crítica para la creación y recepción de mensajes en diferentes lenguajes. Esta forma de proceder implica que los estudiantes es importante permite a los estudiantes que generen espacios de discusión que nos permiten enriquecer los conocimientos que los estudiantes van construyendo.

Sobre el grupo de competencias **“Interactuar en grupos heterogéneos”**, valoramos necesario que el estudiante tenga en cuenta las siguientes pautas a la hora de proceder:

- Respeto en la diversidad de opiniones, puntos de vista y discursos que sean expresados por los compañeros, sirviendo para el ejercicio de revisión de las propias creencias. La arbitrariedad será desterrada como forma de proceder.
- Adquisición del compromiso con los compañeros del equipo, en especial en los momentos que se presenten dificultades para algún miembro. La implicación de los miembros del equipo reside en compartir los conocimientos adquiridos valorando las diferentes visiones y aportaciones de los miembros del equipo como vía para la construcción de conocimientos compartidos (interdependencia positiva).

- El trabajo en equipos heterogéneos implica necesariamente el desarrollo de actitudes en el estudiante orientadas a la promoción de la convivencia. Los alumnos resuelven los conflictos que surgen en su proceso de aprendizaje, expresan sus emociones y los sentimientos que van aflorando a lo largo de la asignatura cuando surgen dificultades, experimentan logros, y se establecen vínculos con los compañeros. El trabajo en ciencias sociales exige al alumno un posicionamiento ante la realidad lo que implica que el alumno tome conciencia de las emociones que va experimentando a lo largo de su proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que la creación y gestión del conocimiento no es una tarea aséptica ni neutral, por el contrario exige actitudes en el “ser” y el “estar”.

Finalmente, en el grupo de competencias “**Actuar autónomamente**”, valoramos como relevantes los principios de procedimiento que se muestran a continuación:

- Relacionar la teoría y la práctica de modo que los alumnos puedan transitar fácilmente de los planteamientos y conceptos “macro” a realidades concretas y reales, y viceversa. Aunque nos detendremos más abajo en la exposición de las Historias de Vida como estrategia formativa idónea para estimular la reflexión sobre el mundo real, sólo apuntar que este procedimiento de trabajo busca que los estudiantes vayan paulatinamente conquistando cuotas de autonomía intelectual, de modo que los temas o contenidos de la asignatura se conviertan en puntos de vista para aplicar y contrastar su validez en la comprensión de situaciones reales.
- Problematización del conocimiento mediante la lectura de textos de referencia, su debate y puesta en común en pequeño y gran grupo. Esta forma de proceder es importante también porque la exposición que hace el estudiante de sus ideas se convierte en un momento idóneo para que pueda acceder a puntos de vista y análisis distintos al suyo, la puerta de entrada para iniciar la comprensión. Es el momento también en el que se genera una retroalimentación significativa para que los contenidos temáticos fundamentales queden clarificados mediante ejemplos, y se generen nuevos interrogantes y relaciones interdisciplinarias.
- Asunción de tareas de un modo autónomo y responsable, individual y colectivamente. Se prestará especial atención a que los estudiantes comprendan que la calidad de su aprendizaje condiciona el aprendizaje del grupo y viceversa. El trabajo en equipo en el aula favorece que podamos estar atentas al grado de compromiso del estudiante con su aprendizaje y con el de sus compañeros de equipo. Condición imprescindible para desarrollar procesos de trabajo cooperativos orientados a la creación y gestión del conocimiento.
- Argumentación y crítica de ideas, planteamientos y acontecimientos, se prestará especial atención a que los alumnos debatan y discutan fundamentando sus ideas, razonándolas y apoyándose en juicios de valor contrastados.
- Concienciación y reflexión sobre los aprendizajes realizados. El diario de aprendizaje, junto con las tutorías individuales y grupales como espacio idóneo para su revisión, será la estrategia formativa que permite explicitar cómo y qué van aprendiendo. Se trata de que los estudiantes y docentes puedan detectar dificultades, obstáculos y aciertos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.3. LA AUTONOMÍA, AUTORREGULACIÓN Y LA COOPERACIÓN EN EL APRENDIZAJE: TRES ESTRATEGIAS FORMATIVAS

Hemos señalado anteriormente que el éxito en nuestra sociedad reside en que los sujetos sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida, lo que les exige saber organizar y gestionar su propio aprendizaje. Esto requiere que los docente seamos capaces de diseñar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado deba de controlar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances y retrocesos, y solicitar ayuda cuando la necesite; así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento. La autonomía intelectual y la autorregulación del proceso de aprendizaje nos indican que debemos poner al estudiante en situación de lo que Uden (2006) denomina monitorizar su aprendizaje: evaluar, preguntar, revisar y evaluar el proceso.

Junto a estos requerimientos, el trabajo en equipo bajo una estructura de cooperación aparece como otro requisito o factor clave para la gestión del conocimiento. La enseñanza superior hay que canalizarla a través de contextos abiertos innovadores que apoyen metodologías de trabajo centradas en el aprendizaje colectivo. Sin embargo, las dinámicas de aprendizaje en la que se ven inmersos los estudiantes de la enseñanza superior suelen primar, a menudo, el éxito individual, en el que compartir y cooperar no es una experiencia que tenga cabida en sus experiencias como aprendices. El

resultado individual es lo que se prima, y aunque a veces se compagine con los conocidos “trabajos en grupos”, éstos terminan por concretarse en una actividad complementaria a otra más importante, el trabajo individual, cuando no se concreta en rendir cuentas en un examen final o prueba escrita.

No obstante con ser importantes estas condiciones señaladas más arriba en el diseño de nuestro modelo de formación, tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje del conocimiento propio de la materia es importante. Centrar nuestra atención en el aprendizaje de determinadas competencias clave, no puede colonizar nuestras propuestas docentes de tal modo que los contenidos científicos queden en un segundo lugar. En este sentido, tenemos que definir unas estrategias que marquen un camino para que los estudiantes puedan interaccionar con el conocimiento para su adquisición significativa, al tiempo que puedan poner en juego saberes más complejos que les permitan el aprendizaje de la cooperación orientando a los estudiantes a una mayor autonomía y autorregulación en su proceso de aprendizaje. Todo ello, como ya hemos señalado, considerado como saberes imprescindibles para que los propios alumnos creen, organicen y gestionen el conocimiento.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, hemos diseñado tres grandes estrategias cuyo sentido y concreción práctica exponemos a continuación.

a) *El diario de aprendizaje*

Resulta difícil encontrar o proponer una definición consensuada de lo que es un diario de aprendizaje, dado que diversas son las denominaciones que de manera más o menos clara, pretenden definir lo que es. En este sentido aparecen acepciones que si no son sinónimas, si entrañan la dificultad de diferenciarse en la práctica (portafolios, diario de aula, bitácora...)

La intención pedagógico-didáctica que se le otorgue a estas estrategias formativa, aportan matizaciones, y rasgos que nos pueden permitir diferenciarlos. Es evidente que en función de las intenciones que informen las propuestas docentes, la cualidad del aprendizaje que consideremos más valiosa trabajar con nuestros alumnos, y los procedimientos que arbitremos para tal fin, otorgarán a estas herramientas matizaciones y significados diferentes en la experiencia de los estudiantes.

Lo que sí queda claro es que todos los autores, con matices y referentes teóricos diferentes, coinciden en considerar al portafolios, diario de aula, bitácora y diario de aprendizaje como unas estrategias orientadas a la evaluación del proceso de aprendizaje. No obstante, Cabrerías y Borrás, entienden que el diario de aprendizaje es algo más que la recopilación de trabajos, actividades, y opiniones del estudiante. Destacan el valor que esta herramienta tiene para la autoevaluación del alumno, otorgándole una función formativa en tanto permite a éste ir recogiendo reflexiones, análisis e ideas personales, no sólo respecto a qué está aprendiendo, sino a cómo lo está realizando. Para nosotras es de especial interés la función que el diario de aprendizaje tiene, por tanto, como estrategia idónea para la metacognición, la puerta de entrada para que se lleve a cabo una verdadera autorregulación del aprendizaje.

Para Brocbank y McGill (2002:121) el diario tiene una función similar, el permitir que la evaluación se realice de un modo reflexivo, orientada a dar fe de la relación entre el aprendizaje que el estudiante va realizando y el progreso del mismo. Para estos autores es importante distinguir entre diario de aprendizaje y carpeta personal de aprendizaje. Distinción para nosotras acertadas, en tanto la carpeta personal se convierte en un documento público donde el alumno recopila actividades, resultados, materiales de trabajo, ensayos... Pero, es en esta carpeta en donde cabe el registro fundamental para ellas: el diario de aprendizaje. Este registro lo conciben como autoinforme que realiza el aprendiz en forma de documento reflexivo que tiene que recoger el diálogo interno (personal) y el diálogo con los otros. Tiene un claro matiz confidencialidad, de valor personal e íntimo del documento.

Para McKernan (2001:108) el diario puede tener más de un propósito, de tal suerte que lo podemos utilizar para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto parte del profesorado como por parte del alumno. Este autor destaca la valía de este registro al entender que ayuda al estudiante a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación. Estamos de acuerdo que este tipo de estrategia ayuda al estudiante a desarrollar ideas y a mejorarlas, así como comunicarlas de un modo serio y riguroso. Y coincide con los autores citados más arriba en que implica asumir una postura reflexiva no sólo sobre los acontecimientos, sino sobre el proceso de aprendizaje en el aula y en solitario. En el cuadro siguiente, adaptando el planteamiento de McKernan, exponemos las dimensiones que a nuestro entender deben guiar la elaboración del diario de aprendizaje.

MI EXPERIENCIA PERSONAL			
Actividades realizadas	Aspectos positivos	Aspectos problemáticos	Observaciones -Qué he aprendido -Qué me ha llamado la atención -Qué he sentido -Qué implicaciones tiene en la práctica -En mi vida -En mi trabajo -En la sociedad -Cómo lo valoro
LECTURA INDIVIDUAL			
TRABAJO EN EQUIPO			
GRAN GRUPO			

Dimensiones del Diario de aprendizaje

Para nosotras, la diferencia fundamental entre el diario de aprendizaje y el portafolio o carpeta de aprendizaje, está en la amplitud y plasmación de la complejidad del aprendizaje realizado, en términos de proceso y resultado final. El portafolio o carpeta de aprendizaje puede concretarse en una mera recopilación de actividades y evidencias de aprendizaje, y sin restar importancia a esta herramienta de trabajo, consideramos que se corre el peligro de concretarse en un mero repositorio.

La elaboración del diario de aprendizaje tal y cómo la entendemos en nuestra propuesta docente tiene la virtud de poner al estudiante en situación de que se detenga a observar e interpretar qué está aprendiendo. El trabajo en equipo y las destrezas y capacidades cognitivas que experimenta, el conocimiento y los marcos interpretativos que va generando conjuntamente con los otros, las dificultades y logros que van consiguiendo, así como los sentimientos que todo ello le suscita, es el contenido que conforma este potente registro de la experiencia personal e intransferible de aprender.

Así se expresa una alumna en la evaluación final, en el curso académico 2008-09 al respecto:

“Recopilar ideas y elaborar un documento personal, donde conviven sentimientos, conceptos, ideas, metodología, reflexiones personales, así como las grupales. Es reflexionar sobre lo que hemos aprendido y lo que ha significado cada sesión para nosotros, por lo que ningún diario va a ser igual, a pesar de que los componentes del mismo grupo aparentemente hayamos vivido la misma situación, cada uno la vivirá de una manera diferente” (Sesión de Autoevaluación, junio 2009)

b) Los relatos de vida

Los relatos de vida en nuestra propuesta docente se convierten en una experiencia de aprendizaje que, tras tres años de implantación, se ha revelado como una estrategia relevante para que los estudiantes puedan establecer una relación reflexiva y dialógica entre la teoría y la práctica. Una de las dificultades más evidentes en la enseñanza es generar procesos de aprendizaje que permitan que el conocimiento académico se convierta en herramienta para explorar, analizar e intervenir en la realidad de un modo reflexivo y crítico.

La “utilidad” cognitiva y social del conocimiento requiere de los estudiantes una construcción de significados desde sus conocimientos previos y experiencias, que puestos en relación con un campo disciplinar concreto, se conviertan en la base para generar nuevos conocimientos y marcos interpretativos. Esta metodología de trabajo propia de la perspectiva interpretativa de la ciencia social (Ochoa, 1996) indaga en historias personales que, a través de la reconstrucción de su pasado, sus recuerdos, su experiencia vivida nos van mostrando cómo es la realidad social desde cada una de las voces de los actores sociales. En nuestra propuesta docente, los alumnos en situación de investigadores deberán “pasar del análisis de la historia individual al análisis de la vida social en movimiento, dibujada sobre un objeto social, que tiene una historia” (Ochoa, 1996: 8). Concretamente son trabajadores en activo quienes mediante la técnica de la entrevista facilitan a los estudiantes

datos reales y concretos en relación con su trayectoria formativa y laboral de trabajadores en activo, así como con sus actuales condiciones laborales.

Consideramos que los relatos de vida se convierten en una estrategia de trabajo que permite a los estudiantes explorar la realidad social desde la perspectiva del individuo concreto y real. Es decir, se establece una conexión entre los contenidos “macro” o contenidos teóricos que componen la asignatura, con la realidad “micro” o casos reales que forman el objeto de estudio de los alumnos y alumnas.

De esta forma conseguimos que teoría y práctica se conviertan en un camino de “ida y vuelta” puesto que precisamos recurrir al texto para comprender qué está sucediendo en la sociedad, para indagar sobre las prácticas sociales a través de los entrevistados que nos aportan nuevos espacios de reflexión sobre los contenidos y el conocimiento generado en el aula. En palabras de Ochoa (1996) se trata de una estrategia que pretende “dar un salto, de la reflexión concreta a la reflexión teórica”

Estos relatos de trabajadores nos permiten acercarnos a los diferentes roles que tienen cada uno de nuestros actores en el mundo laboral, y nos permite profundizar en las situaciones o circunstancias que condicionan los acontecimientos que nos presentan con su historia. A modo de relatos cruzados (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pp. 4) la estrategia permite conocer la realidad socio laboral de primera mano con el estudio de distintos condicionantes, situaciones de partida y evoluciones en su forma de transitar por el sistema educativo y el mercado laboral.

Por tanto, los relatos de vida se presentan como una estrategia de trabajo que pretende que el conocimiento teórico que ponemos a disposición de los estudiantes sea relevante y significativo. Se pretende dar un paso más en el aprendizaje del alumno pues coincidimos con Dewey (2002: 161) en que “los pensamientos son incompletos, son sugerencias y puntos de vista para afrontar situaciones de experiencia. Hasta que se aplican y comprueban en estas situaciones, carecen de una relevancia y una realidad plenas.” Por ello, la enseñanza superior necesita que se promuevan experiencias de aprendizaje que “miren” fuera del aula y nos permita utilizar el conocimiento para explorar, describir, analizar e interpretar la realidad.

Unas tareas no exentas de complejidad que en estos años nos ha permitido evidenciar que los alumnos ponen en marcha destrezas intelectuales potentes para construir conocimiento porque lo utilizan, contrastan y en este camino descrito, lo reconstruyen. Tareas que forman el engranaje de un proceso de trabajo que parte de datos reales que recogen los alumnos a través de los trabajadores, y que son presentado en relación a categorías de análisis que surgen de los contenidos teóricos y las reflexiones surgidas en las sesiones de trabajo en pequeño y gran grupo.



En coherencia con el planteamiento general de la asignatura, esta estrategia de trabajo requiere el planteamiento de unos **objetivos específicos** que sirvan como primera orientación a la tarea y marquen las pautas en el aprendizaje.

- Describir y analizar los itinerarios formativos y contextos laborales de las personas entrevistadas.
- Comprender y ubicar en la realidad las diferentes formas de transitar en el mercado laboral.
- Observar y reflexionar sobre la importancia de la formación inicial y continua de cada uno de los trabajadores.
- Análisis sobre la influencia del neoliberalismo en diferentes contextos laborales.
- Reflexionar sobre el papel de la escuela en la sociedad española actual, así como las implicaciones de la calidad de la educación en el mundo laboral.
- Interpretar los acontecimientos y datos recogidos por el equipo a partir de los conocimientos adquiridos en el aula para tomar conciencia de la realidad social.

En el proceso de elaboración de relatos de vida, emergen con fuerza evidencias sobre el proceso de trabajo que realiza cada grupo. Se manifiesta el grado de autorregulación de cada alumno y entre los miembros del grupo, se observa mayor progreso en la adquisición de destrezas interpersonales y se termina de evidenciar el procedimiento de trabajo intelectual (metacognitivo) que se está realizando a lo largo del cuatrimestre a la hora de planificar, recoger, extraer y analizar los datos así como en la elaboración de conclusiones. Es el momento de revisar de nuevo ideas o conceptos que no han quedado claros y los procedimientos utilizados. Año tras año vemos cómo los relatos de vida es la piedra angular de la asignatura, puesto que hemos evidenciado la consolidación del trabajo grupal y el rol del alumno en el grupo, lo que a su vez contribuye a solidificar los aprendizajes tanto a nivel grupal como individual.

En cuanto a la forma de proceder, es importante tener en cuenta que el trabajo se ha de reforzar a lo largo de todo el proceso, con el apoyo y supervisión de la docente en las diferentes tareas, y este aspecto se manifiesta con mayor fuerza en la estrategia pues es la tarea que va a requerir un mayor esfuerzo intelectual, compromiso y corresponsabilidad.

Por lo tanto, el éxito de la estrategia está íntimamente ligado al papel del docente que requiere un alto grado de esfuerzo e implicación pues es quien ha de pautar minuciosamente la tarea desde el principio y “acompañar” al alumnado en un camino no exento de problemas, dudas e incertidumbre. Por ello, se requiere una planificación de la tarea a la que el docente ha de estar atento y que en nuestra experiencia atendemos a cuestiones como las siguientes.

Evidenciar que se está adquiriendo el conocimiento teórico o disciplinar a través del trabajo en los equipos cooperativos y el trabajo individual de las lecturas, es una cuestión fundamental para que la estrategia se desarrolle con éxito. Pretendemos que el alumno tome conciencia de la necesidad de profundizar en los conocimientos teóricos para poder establecer esa conexión entre la teoría y los datos recogidos partiendo de la idea que atienden a una realidad compleja. En resumen, para hacer relatos de vida la primera tarea es “contextualizarlos –los datos- y abordarlos de forma global y multifocal” (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pp.3)

Otra exigencia de la estrategia es que en el aula se hayan puesto en marcha habilidades cooperativas e interpersonales que, a pesar de estar trabajándose ya en el aula durante semanas, se ha de prestar atención y reforzar estas cuestiones por el alto grado de compromiso y esfuerzo intelectual que implica los relatos de vida. Por ello, consideramos necesario dedicar unas sesiones previas a la recogida de datos para trabajar las siguientes cuestiones que consideramos imprescindibles para dotar de sentido a la estrategia:

- Formación en la estrategia cooperativa que guía la tarea, en nuestro caso “El grupo de investigación”¹.
- Formar metodológicamente sobre la investigación de relatos de vida².

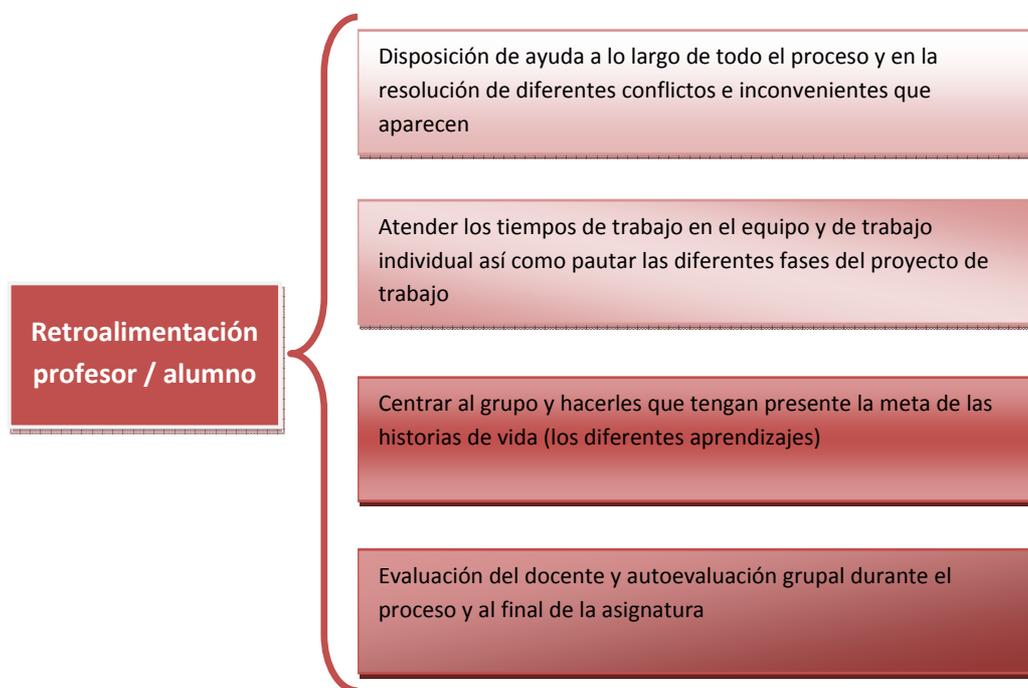
¹ La estrategia Grupo de Investigación es una de las múltiples aportadas por Slavin (1995) en su obra fundamental para experiencias formativas: Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica.

² En los tres años que se lleva realizando la estrategia, un texto clarificador para el alumnado es Ochoa Ángel, J. (1996) *Las historias de vida: Un balcón para leer lo social*. Revista Razón y Palabra, Núm. 5. Año 1. Diciembre – enero 1996-97. Hemos comprobado que el texto resulta útil para introducir al alumno en la tarea investigadora y

Pautar el trabajo para que conseguir los objetivos de aprendizaje requiere ser concreto en cada uno de los requisitos que se necesitan para el éxito de todas las tareas que hay que desempeñar. Decidimos concretar cada una de las tareas a llevar a cabo en “la guía de trabajo de relatos de vida” que orienta en las diferentes tareas que han de realizar como “equipo de investigadores”.

El proceso de análisis e interpretación de los datos se caracteriza por su riqueza en las múltiples interpretaciones que surgen cuando los alumnos se proponen comprender y describir la realidad, por lo que el conocimiento aportado a través de los textos cobra sentido y significado para los alumnos en la construcción de su “mirada” a la realidad. La tarea consiste, por tanto, que a través de los datos recogidos los alumnos pongan “especial énfasis en el análisis y construcción de modelos o ejemplos, donde el contexto, la idiosincrasia de los participantes, la historia personal, etc. juegan un papel fundamental a la hora de describir y analizar” (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pp.3). Esta construcción de modelos irá guiada por el conocimiento científico de la materia que es contrastado con la realidad que muestran los trabajadores en sus discursos. Todo este proceso debe de concretarse en un informe final de relatos de vida, como un producto de aprendizaje que debe evidenciar la creación y gestión del conocimiento disponible.

Por la complejidad de la tarea, hemos constatado estos años que el **compromiso docente** es esencial para el éxito del aprendizaje del alumnado por lo que se oferta tiempo de trabajo en el aula para el trabajo en equipo, y se dispone de tiempo fuera del aula en los casos que los alumnos lo soliciten o la docente considere su necesidad. En rasgos generales el trabajo docente lo concretamos en las siguientes actuaciones.



Los resultados de estos años de trabajo nos han mostrado cómo los relatos de vida es una estrategia de trabajo que potencia la adquisición de las ya señaladas anteriormente competencias de DeSeCo en estudios relacionados con ciencias sociales y, en concreto, las competencias profesionales para la formación de psicopedagogos.

Por un lado, el simple hecho de trabajar cooperativamente hace que el alumnado atienda a una realidad heterogénea; más aún a la hora de realizar las entrevistas cuando el alumno interactúa con los diferentes protagonistas de las historias que les hará sumergirse en contextos muy diferentes, tanto en el terreno laboral como en diferentes trayectorias y ámbitos educativos, y personales.

para comprender especialmente el sentido de la realización de historias de vida y su importancia para la comprensión los acontecimientos sociales.

El uso de espacios digitales, la elaboración del informe final del grupo, la comunicación de los miembros del equipo para tomar decisiones y la realización de las entrevistas abarca gran cantidad de competencias comunicativas, incluso de carácter científico, que son indispensables para el alumnado universitario.

El carácter investigador de la actividad exige de los estudiantes competencias como la autonomía y autorregulación de los aprendizajes: la toma de decisiones en los procedimientos utilizados, dilucidar qué información es la relevante, cómo organizarla, y cómo interpretarla, son competencias necesarias, pero de difícil adquisición para algunos alumnos que con más predisposición a tareas tradicionales de memorización, o a la realización de trabajos en grupo donde el resultado se orienta a la recogida y exposición de información y no tanto a la construcción de conocimiento, tienen dificultades para llevar a cabo las tareas propias del *Grupo de Investigación*.

Entendemos los relatos de vida como un proceso de trabajo que requiere la intervención de destrezas de carácter intelectual y habilidades interpersonales que ponen en relación teoría y práctica para comprender cómo es la realidad sociocultural, educativa, ideológica, económica y política que acontece en nuestra sociedad, y qué condicionantes guían el curso de los acontecimientos. Estas cuestiones son reconocidas por los alumnos en las tutorías y sesiones de autoevaluación, cuando ellos mismos ponen de manifiesto que esta estrategia formativa es el engranaje de todos los aprendizajes y vivencias que pueden experimentar a lo largo de los procesos:

“Esta actividad es como si viéramos en la vida real, en los sujetos entrevistados toda la teoría trabajada. De esta manera, para mí ha sido importantísima esta actividad puesto que me ha ayudado a comprender las ideas de los textos, a darles forma y a seguir reflexionando para elaborar mi diario”. (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

“Este trabajo ha supuesto para mí poner sobre el tapete todos los conocimientos expuestos en el aula y realizar un análisis crítico, a partir de ellos, de realidades sociales actuales, competencia que hasta este momento no había tenido en mi vida”. (Sesión de autoevaluación, junio de 2009)

Por último debemos señalar que otro importante aprendizaje que aporta la estrategia es que permite a los estudiantes el aprendizaje social que se pone de manifiesto al final de la asignatura, no sólo por el desarrollo de las destrezas interpersonales que implica el realizar trabajo en equipos cooperativos, sino que la estrategia requiere sensibilización para detectar la diversidad de situaciones socio laborales de los actores sociales. Conocer e identificar las situaciones de desigualdad e injusticia en las que están inmersos los trabajadores nos permite conseguir que el conocimiento se ponga al servicio del desarrollo de actitudes críticas y de la concienciación social; y así lo muestra uno de nuestros alumnos:

“Pero no solo con esta actividad he consolidado mis aprendizajes, sino que además me ha servido para concienciarme de las diferentes situaciones laborales que existen en la actualidad en nuestro mercado laboral.” (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

c) La fotografía: la imagen como acción y práctica social

La idea del uso de la imagen para conocer la realidad es una idea comúnmente aceptada y que está instalada en la cotidianeidad de nuestras vidas. Los ciudadanos ejercemos un papel como “consumidores” de imágenes a través de diferentes medios. Los medios de comunicación hacen un uso estratégico de la imagen para apoyar sus discursos y mostrar sus planteamientos a la hora de describir la realidad y convencer a la ciudadanía sobre la interpretación de realidades y la asimilación de valores culturales (Ledezma, N., 2009).

En nuestra propuesta de formación nos planteamos que los estudiantes se sientan observadores activos de la realidad en la que viven, al tiempo que emisores críticos de esa realidad. Pretendemos que pasen de ser “consumidores” a creativos “productores” de imágenes con el fin de dar a conocer el análisis e interpretación personal y subjetiva de los contenidos que integran la asignatura, en concreto, de la realidad educativa y socio laboral de nuestros días.

Coincidimos con el análisis que realiza Ardèvol (2009) sobre los diferentes usos de la imagen en el aula, cuando expone que detrás del uso de la cámara hay un potente proceso de aprendizaje que ayuda al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de expresión humana. Combinar diferentes lenguajes, en nuestro caso el fotográfico y el texto escrito, permite entender, controlar y articular

nuestra experiencia de un modo más profundo y significativo que si utilizáramos sólo un lenguaje de representación. La propuesta es convertir a nuestros estudiantes en narradores de historias tal y como lo propone Bautista (2010:199), de tal suerte que “las fotografías serán el resultado de la búsqueda de la comprensión por parte del grupo, a través de procesos de desconstrucción, reconceptualización y acción narrativa realizadas por sus miembros, al crear nuevos referentes.” Los estudiantes como escrutadores de la realidad, observadores críticos, van construyendo imágenes como una mirada construida, debatida y contrastada. Desde estos planteamientos, los contenidos científicos de la asignatura se convierten en herramientas conceptuales, en marcos interpretativos para apresar la realidad, explicarla y analizarla.

En una primera fase hay que tomar decisiones en torno a qué quieren fotografiar de acuerdo con el conocimiento teórico que se va poniendo a su disposición. Una vez identificado qué quieren representar, en una segunda fase, hay que situarse detrás de la cámara para captar imágenes en las que queden representados aquellas ideas, análisis y planteamientos fundamentales en torno a la realidad socio-laboral actual y sus implicaciones y retos educativos. El estudiante se convierte en un observador crítico, sujeto activo que adopta una posición personal, de tal modo que el objeto de conocimiento se funde en la interacción fecundante entre la teoría y la realidad práctica. En una tercera fase, las fotografías son posteriormente analizadas y comentadas en el equipo de trabajo. La imagen como mirada construida da lugar a una acción y práctica social creativa y autorreflexiva, en donde la negociación entre los contenidos teóricos, los significados personales del estudiante y la realidad social, se convierte en eje vertebrador de los procesos de aprendizaje.

“La representación visual juega un papel muy importante en la negociación de nuestras identidades colectivas y culturales” (Ardèvol, 2009:49), planteamiento que se concreta en nuestra propuesta en la negociación que los estudiantes realizan entre su identidad como aprendices y su identidad como ciudadanos. Coincidimos con la autora citada en que la construcción del conocimiento a través de imágenes cuando se comparten y son analizadas en forma de narraciones, promueven la producción y circulación de saberes colectivos.

Realizar fotografías se convierte también en un ejercicio de aprendizaje de contenidos teóricos vinculados con nuestra experiencia como ciudadanos interesados en comprender e interpretar qué acontece en la sociedad que viven, cuestión que se pone de manifiesto en la última fase de la tarea y que los alumnos han de justificar y compartir con los compañeros de forma escrita en los blogs de equipos.

1.4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los alumnos, a lo largo de estos tres cursos académicos, valoran el aprendizaje cooperativo como una estructura que consolida y mejora los aprendizajes. Son conscientes que este tipo de metodología les exige un gran compromiso y fuerte ritmo de trabajo, y reconocen que estas dos dimensiones fundamentales del aprendizaje les suscita en los inicios de la asignatura un temor. Temor que como ellos reconocen se va mitigando a medida que van avanzando en su proceso de aprendizaje.

Esta propuesta docente exige una estructuración de las tareas y presentación del contenido científico muy pautado y estructurado en las primeras semanas de trabajo, para que poco a poco los estudiantes vayan adueñándose de los procedimientos y destrezas que se requieren para avanzar en el aprendizaje. Exige convertir el aula en un espacio de intercambio de ideas, donde el conocimiento circula bajo un modelo multidireccional y circular, que rompe con el carácter jerárquico del tradicional modelo docente-discente. Los papeles de emisor y receptor se alternan continuamente en la elaboración de mensajes, ideas y análisis interpretativos de la realidad, de modo que se garantiza una interacción entre los miembros del aula en que la comunicación se convierte en fuente y soporte de unas relaciones ricas, cambiantes y diversificadas.

No obstante, solo nos queda concluir que dependiendo de qué objetivos se formulen en nuestras asignaturas y los fines que alienten la formación que impartimos a nuestros alumnos, van a condicionar el aprendizaje cooperativo, que puede llegar a tecnificarse. Éste puede llegar a convertirse en una herramienta del docente orientada exclusivamente a mejorar las calificaciones del alumnado, a obtener resultados fácilmente cuantificables, observables y medibles. Se pervertirían las competencias tal y cómo las hemos definido y entendemos, como saberes complejos, que deben concretarse en principios de procedimientos relevantes desde un punto de vista pedagógico e intelectual.

La cuestión esencial que desde aquí reclamamos, porque reconocemos su importancia, es que el aprendizaje cooperativo debe ir orientado a la consecución de unos resultados con entidad educativa. Debe perseguir que el alumno ponga en juego procedimientos intelectuales de identidad y unas destrezas interpersonales basadas en el aprendizaje académico y social.

REFERENCIAS

- Angulo, J.F. (2008). La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad. En: Gimeno J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Ardévol, E. (2009). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: UOC.
- Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata (5ª Edición)
- Escribano, A. y Del Valle, A. (coords.)(2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Fernández Sierra y Fernández Larragueta. *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. En: Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía.
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T210HistoriaRelatosVida&&idSeccion=28921>
- Ledesma, M.N. (2009). Emancipación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Inicial del Profesorado. Un análisis desde mi práctica docente universitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 12, Nº 4. Pp. 39-54.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- McKernan, J. (2001). *Investigación - acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ochoa Ángel, J. (1996). Las historias de vida: Un balcón para leer lo social. *Revista Razón y Palabra*, Núm. 5. Año 1. Diciembre – enero 1996-97.
- OECD. *Definition and Delection of Competencies (DeSeCo) (2002)*, "Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper".
- www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html
- Slavin, R. (1995): *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.