
Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: Una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía

Leonor Margalef, Alejandro Iborra, Natalie Pareja, Benjamin Castro, Susana Domínguez, Iván García y Salvador Giménez*

Resumen

En este artículo se recogen las vivencias y experiencias de un grupo de profesores y alumnos de psicopedagogía de la Universidad de Alcalá implicados en un proceso de innovación educativa fundamentada en los principios de la investigación-acción. El artículo se construye a partir de los aportes de algunos de los profesores y alumnos implicados en este proyecto, en coherencia con su espíritu participativo y compartido. Los objetivos esenciales fueron la construcción de una red de aprendizaje y reflexión que favoreciera las relaciones de interdisciplinariedad, así como la generación de un contexto propicio para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en los principios de la colaboración, la autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo.

Palabras Clave:

Interdisciplinariedad, reflexión, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo

Abstract

This paper recovers the experiences of a group of psychopedagogy teachers and students from the University of Alcalá engaged in an innovative educational project developed under the framework of action research principles. Following the participative and shared spirit of this experience, the article is constructed around the contributions of some of the teachers and students involved in this project. The main objectives pursued were the construction of a learning and reflection network that could facilitate an interdisciplinary approach as well as the generation of a favourable context for the development of teaching and learning processes founded in the principles of collaboration, autonomy and critical and reflective thinking.

Keywords:

Interdisciplinary approach, reflection, self-directed learning, collaborative learning

*Universidad de Alcalá
leonor.margalef@uah.es

1. Fundamentos teóricos y principios metodológicos de la experiencia de innovación

Los profundos procesos de cambio y transformación por los que atraviesa la sociedad actual, acompañados del vertiginoso ritmo con el que se produce y difunde la información, están poniendo en cuestionamiento la existencia de saberes indiscutibles y el carácter estable del conocimiento situándonos frente a un escenario de incertidumbre y complejidad (Hargreaves, 1996). En este nuevo contexto las universidades se ven ante el desafío de formar personas capaces de enfrentar problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales y complejos a los que es imposible responder desde la fragmentación y la división de disciplinas. Nos encontramos ante lo que Morin (1999) denomina el “desafío de la complejidad”. Reconocer este desafío nos lleva a cuestionar las prácticas educativas de la universidad y construir alternativas que nos permitan pasar de la fragmentación y la separación entre disciplinas a la articulación, contextualización e integración de los saberes.

Este desafío exige también trabajar sobre una serie de competencias que permitan el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes encaminadas a un pensamiento comprensivo, reflexivo y crítico. Como afirman Brockbank y McGill (2002:67), *“ya no podemos conformarnos, como razón de ser de la enseñanza superior, con el ámbito del saber de la razón crítica. Es necesario que se reconozca la renovada capacidad de los estudiantes para la autorreflexión y la acción crítica, así como la capacidad de la enseñanza superior para trabajar con ellas”*.

Somos conscientes de que las prácticas educativas universitarias no pueden centrarse en la acumulación del conocimiento, sino que tienen que brindar oportunidades permanentes para un aprendizaje creativo y productivo, ya que la integración de los saberes exige un pensamiento que vaya más allá de la reproducción y la aplicación mecánica de conocimientos. Es necesario, por tanto, buscar y construir nuevos planteamientos, propuestas metodológicas y prácticas a partir de procesos de diálogo, reflexión e indagación conjunta entre profesorado y estudiantes.

Paralelamente a este desafío, la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior está dando lugar a una serie de cambios metodológicos y didácticos que exigen profundas transformaciones en las prácticas educativas de las universidades europeas, así como la construcción de nuevos modelos que propicien una revisión de las creencias, concepciones, valores y supuestos en los que se sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La reestructuración de las titulaciones, la implantación del sistema de créditos europeos y la adopción de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje exigen a las universidades españolas revisar sus propuestas curriculares, ampliar y diversificar

los espacios de aprendizaje (reconociendo que éste tiene lugar no sólo dentro del aula, sino más allá de ella), y superar aquella enseñanza centrada en el profesor y la transmisión de conocimientos, para dar paso a propuestas educativas orientadas a favorecer el aprendizaje activo y autónomo de los alumnos (Gimeno, 2005).

El proceso de convergencia ha dado paso también a una mayor preocupación por la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, invitándonos a cuestionarnos acerca del *por qué, para qué y cómo* de su integración curricular. Las TIC parecen estar “a la orden del día”, convirtiéndose en el tema por excelencia de los debates educativos y las políticas universitarias. La tendencia a incorporarlas en la enseñanza superior es cada vez más clara y se percibe como uno de los grandes desafíos para las universidades del presente y del futuro; sin embargo, son pocas las reflexiones y propuestas que, desde el ámbito de la práctica educativa, se han construido para encarar los retos que plantea su integración, así como para analizar detenidamente las paradojas que la acompañan y rodean.

No cabe duda que la enseñanza superior se encuentra en un momento de profundas transformaciones. Conscientes de estos desafíos y movidos por el deseo de reconstruir nuestras prácticas educativas a partir de procesos de reflexión e indagación, un grupo de profesores y estudiantes de cuarto año de la licenciatura en Psicopedagogía decidimos emprender una experiencia de innovación en nuestras aulas con el objetivo de promover un enfoque interdisciplinario entre asignaturas y favorecer la creación de espacios para el diálogo, la reflexión y el aprendizaje autónomo con el apoyo de las TIC.

Los principios metodológicos en los que se fundamentó nuestra experiencia de innovación fueron:

- ***Promover un enfoque interdisciplinar, a través de un eje de trabajo común y transversal a las asignaturas que formaron parte de la experiencia de innovación.***

Se propuso a los estudiantes matriculados en las asignaturas que formaron parte de esta experiencia innovadora una actividad común con el objetivo de favorecer y fortalecer las relaciones de interdisciplinariedad. En el primer cuatrimestre esta actividad consistió en el análisis de la LOE desde tres perspectivas diferentes: las teorías de aprendizaje en las que se sustenta (asignatura Teorías y Estrategias de Aprendizaje), las diferentes propuestas e implicaciones curriculares (asignatura Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo) y la consideración de aspectos evolutivos (asignatura Psicología de la Infancia y la Adolescencia). La actividad se desarrolló en tres momentos en los que coincidieron el profesorado y alumnado de las asignaturas implicadas en esta fase del proyecto.

La primera actividad consistió en realizar un *diagnóstico del sistema educativo actual*, previo a la introducción de la nueva ley, abordándose temas como la inmigración, la atención a la diversidad, la inclusión de nuevas tecnologías en el currículo escolar, etc. Cada uno de los temas tratados y expuestos por los alumnos partía de un análisis desde las teorías y estrategias de aprendizaje, el currículum y la psicología del desarrollo, favoreciendo la integración de los contenidos abordados en las distintas asignaturas del proyecto. Tras la exposición de cada tema se generó un debate conjunto en el que intervinieron todos alumnos y los tres profesores presentes en la sesión con el objetivo de profundizar el análisis y la reflexión en torno a la situación actual del sistema educativo.

La segunda actividad consistió en representar dramáticamente un *juicio a la LOE*. Para ello el alumnado, organizado en pequeños grupos de de trabajo, participó como testigo en el proceso de juicio, preparando un conjunto de preguntas y argumentos a favor y en contra de la Ley. Las preguntas eran formuladas por el fiscal (uno de los profesores de las asignaturas) y el abogado (otro profesor), estando todo el proceso bajo la supervisión del juez (el tercer profesor). Los temas trabajados por cada testigo eran diversos y respondían al triple enfoque antes mencionado. Al final un jurado formado por estudiantes pertenecientes a cada grupo de trabajo emitió un veredicto razonado. Esta actividad permitió hacer un análisis crítico de la nueva Ley de educación y favoreció la participación e implicación de todos los profesores y estudiantes.

La tercera actividad consistió en el análisis de experiencias de innovación que se estuvieran llevando a cabo en diferentes instituciones educativas. A través de la revisión bibliográfica, entrevistas y visitas a los centros el alumnado debía describir y analizar, desde una perspectiva interdisciplinar, las experiencias de innovación para luego presentarlas en una sesión de posters. Con esta actividad se favoreció el debate y la reflexión sobre la necesidad y posibilidad del cambio en la educación.

En el segundo cuatrimestre la actividad común consistió en el análisis de experiencias de investigación-acción desde una doble perspectiva: sus aspectos metodológicos (asignatura Métodos de Investigación en Educación) y su contribución al desarrollo profesional del profesorado (asignatura Formación y Desarrollo Profesional del Educador). En este caso la actividad se desarrolló en una sola sesión en la que el alumnado y profesorado de las distintas asignaturas compartieron sus trabajos y reflexionaron sobre las posibilidades de la investigación-acción.

- **Propiciar un aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y colaborativo**

La construcción de diarios reflexivos constituyó una de las estrategias formativas a través de la cual se pretendía promover un aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico. Para ello nos apoyamos en el uso de “weblogs” o bitácoras¹ debido al potencial de estas herramientas para favorecer la reflexión, la construcción individual y colectiva de conocimientos y la evaluación formativa. Las bitácoras se convirtieron así en un espacio de construcción y reflexión “individual” pero abierta al grupo, en la medida en que todos podían acceder a los diarios reflexivos de sus compañeros, comentarlos y aprender “de” y “con” ellos.

- **Ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula con el apoyo de las TIC**

A fin de diversificar los canales de diálogo y comunicación con y entre los estudiantes se hizo uso de la plataforma WebCT. Este espacio sirvió no sólo como un entorno para la organización y seguimiento de los aprendizajes (a través de los materiales que se ponían a disposición del alumnado o de herramientas como el calendario y los anuncios), sino que sirvió sobre todo como un canal de comunicación, diálogo y colaboración “más allá del aula”. El correo electrónico, los foros de debate y los grupos de trabajo permitieron extender los espacios de aprendizaje, complementando y enriqueciendo los encuentros presenciales.

Para el desarrollo de esta experiencia nos basamos en los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción participativa, asumiendo que ésta, más allá de ser un método de investigación, constituye una forma de entender la enseñanza y no solo de investigar sobre ella. Adoptar un modelo de investigación acción supone, por tanto, concebir la enseñanza como *“un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social (que están en la esencia de cualquier práctica educativa) no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva”* (Contreras, 1994:11).

El objetivo principal de la investigación-acción es que los participantes reflexionen críticamente sobre sus propias prácticas sociales y educativas, a fin de comprenderlas

¹ 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 (Efimova y Fiedler, 2004). En esta experiencia utilizamos de manera indistinta el término bitácora o Blogs para referirnos a la herramienta que sirvió de soporte para la construcción de los diarios reflexivos del alumnado.

y transformarlas a través de una acción críticamente informada (praxis), asumiendo una responsabilidad primaria en los procesos de toma de decisiones acerca de la orientación de las acciones a seguir y en la valoración de los resultados de dichas acciones (Kemmis y MacTaggart, 2000; Elliott, 1990). Profesores, estudiantes y una “amiga crítica” en el rol de facilitadora externa, asumimos así el compromiso de indagar, reflexionar y reconstruir nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje.

2. El contexto en el que se desarrolló la experiencia

Nuestra experiencia 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. En ella se involucraron cinco profesores y alrededor de setenta estudiantes matriculados en cinco asignaturas de cuarto año de la licenciatura en Psicopedagogía. La experiencia se inicia el primer cuatrimestre de la gestión 2005/2006 con tres asignaturas para continuar luego en el segundo cuatrimestre con otras tres asignaturas. El segundo cuatrimestre se suman también al proyecto dos asignaturas de quinto año: Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica, y Desarrollo de Programas en Habilidades Sociales.

		Asignatura	Tipo	N.º créditos
4to. Año	Primer Cuatrimestre 2005/2006	Teorías y estrategias de Aprendizaje	Troncal	9
		Diseño, desarrollo e innovación del Currículo	Troncal	6
		Psicología de la infancia y la adolescencia	Optativa	4,5
	Segundo Cuatrimestre 2005/2006	Teorías y estrategias de Aprendizaje	Troncal	9
		Formación y desarrollo profesional del educador	Troncal	6
		Métodos de investigación en educación	Obligatoria	6
5to. Año	Segundo Cuatrimestre 2005/2006	Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica	Troncal	6
		Desarrollo de programas en habilidades sociales	Optativa	4,5

Tabla 1: Asignaturas involucradas en la experiencia de innovación (Licenciatura en Psicopedagogía, Gestión 2005/2006)

Nos consolidamos como equipo movidos por el deseo de comprender y transformar nuestra práctica asumiendo la indagación como una actitud (Lieberman y Miller, 2003) y generando un contexto de diálogo, colaboración y reflexión.

La característica principal de esta experiencia fue la implicación del profesorado y del alumnado en todas las fases del proyecto, desde su planificación hasta su seguimiento y evaluación. Es por ello que, sin desmerecer todas las voces y la riqueza de sus aportes, en este artículo recogemos una representación de ellas a través de las experiencias, vivencias y aprendizajes de un profesor y algunos alumnos que participaron de este proceso.

3. La perspectiva de un profesor en un contexto de innovación

Aunque éramos cinco profesores impartiendo asignaturas diferentes, en general todos partíamos de una misma propuesta metodológica: fomentar la interdisciplinariedad entre las asignaturas; generar un aprendizaje colaborativo, crítico, autónomo, reflexivo; y facilitar la introducción de dos herramientas tecnológicas comunes (la plataforma WebCT y el uso de Weblogs).

Más allá del empleo de ciertas metodologías de enseñanza e incluso de ciertas herramientas tecnológicas, la experiencia de innovación generó un espacio de indagación y cuestionamiento personal, en lo referente a cuáles eran nuestras creencias acerca de qué significa enseñar y aprender, y hasta qué punto estábamos dispuestos a comprometernos con dichas creencias, para realmente atrevernos a ir más allá de ciertas prácticas educativas en las que nos sentíamos seguros.

Innovar supuso tomar conciencia de algunos temas: (1) ¿cómo coordinarnos entre profesores cuando tenemos estilos y planteamientos educativos diferentes?, (2) ¿cómo gestionar la incertidumbre de mantener un proceso de aprendizaje e indagación compartidos y hasta qué punto podemos compartir dicha incertidumbre con el alumnado y con los otros profesores?, (3) ¿qué cambios se producen en la relación con los alumnos al introducir nuevas vías de comunicación fuera del aula?, (4) ¿tenemos más acceso al contenido y proceso de aprendizaje de los alumnos al leer y comentar lo que escriben en sus diarios reflexivos?, (5) ¿cómo gestionar la sensación de saturación?, (6) ¿es esta una manera de trascender una enseñanza centrada en contenidos y acercarnos a una enseñanza centrada en procesos y competencias?

De las tres asignaturas que impartí en el curso 2005/2006, una transcurría en el primer cuatrimestre de cuarto y las dos restantes durante el segundo cuatrimestre de quinto curso. Esto significa que fue sobre todo en el transcurso del primer cuatrimestre

cuando más integrado estuve en el proyecto. Este tema es importante, porque fue durante dicho cuatrimestre donde emergió como un tema fundamental el asunto de la coordinación con mis compañeros. Hubo sobre todo tres cuestiones en relación a este asunto de la coordinación:

- La sensación inicial de tener que “prescindir” de una parte del programa de la asignatura para poder adaptarse a la programación conjunta, que incluía la realización de tres actividades comunes. Eso implicaba que había algunas tareas que eran sustituidas por otras cuyo contenido “aparentemente” no guardaba mucha relación con la asignatura.
- La necesidad de coordinación con otros profesores. La concreción de las actividades conjuntas se producía a lo largo del cuatrimestre y ello exigía que los profesores mantuviéramos un contacto continuo, bien a través de reuniones o mensajes de correo electrónico. A pesar de estos esfuerzos de coordinación cada uno de nosotros comprendía y abordaba la actividad común de manera diferente, en función a las concepciones y estilos personales, por lo que los aspectos que se enfatizaban en cada asignatura eran distintos.
- La constatación de la presencia de estilos diferentes, sobre todo a la hora de constituir contextos de aprendizaje que promovieran la autonomía del estudiante. Algunos profesores eran más partidarios de que los alumnos escribieran en el Blog cuando quisieran, de lo que quisieran y como quisieran, sin dar directrices claras, mientras que otros profesores definían más la cantidad, qué se tenía que escribir, cuándo y cómo hacerlo. Aunque constatáramos estas diferencias, en ningún momento las cuestionamos ni definimos qué posición tomar sobre ellas. Al contrario, intentamos que cada cual se apropiara de la experiencia en función a sus estilos y concepciones educativas propias, pero en el marco de la propuesta metodológica que compartíamos.

Esta mayor exigencia por coordinarnos entre profesores iba acompañada de la necesidad de gestionar diferentes niveles de incertidumbre. Por un lado, la incertidumbre de plantear actividades abiertas que no se sabía cómo iban a terminar y que exigían una implicación activa por parte de todos, profesores y alumnos, para que tuvieran sentido y fueran significativas. Esto fue especialmente claro en la segunda actividad conjunta del primer cuatrimestre, la escenificación de un juicio a la LOE, en el que cada uno tenía un rol desde el que actuar² y donde, independientemente del trabajo de

² Un profesor era el juez y dirigía el proceso general del juicio, otro profesor era el abogado, otro profesor el fiscal, siendo los alumnos los diferentes testigos, el público y el jurado que dictaminaba la sentencia.

planificación y preparación previo, el sentido de la actividad dependía de su puesta en escena y de la implicación de todos.

Otros niveles de incertidumbre provenían de los alumnos cuando respondían con cierta ansiedad a una metodología abierta, en la que tenían que adueñarse de su propio aprendizaje, eligiendo qué escribir en sus Blogs y qué leer y comentar de lo que escribían sus compañeros. Eran típicas ciertas peticiones de ser guiados del tipo: *“pero ¿qué escribo?, ¿cuándo escribo?, ¿es esto lo que se va evaluar?”* Curiosamente, la incertidumbre por parte del profesor sobre qué es lo que estarán entendiendo los alumnos de la asignatura disminuía, por cuanto que los Blogs reflejaban en parte la elaboración y tipo de comprensión que los alumnos iban construyendo. Más allá de simplemente ir comentando sus escritos y reflexiones, los Blogs podían servir también para organizar el contenido de las siguientes clases.

La dinámica de un aula donde se está aplicando una metodología colaborativa suele presentar la imagen de varios grupos de alumnos hablando y discutiendo entre sí, mientras el profesor va observando cómo evoluciona cada grupo o va acercándose para discutir, plantear nuevos interrogantes o responder alguna duda. En todo caso, esta metodología rompe con la tradicional estructura jerarquizada, en la que un profesor habla mientras los alumnos escuchan. Desde luego una metodología colaborativa fomenta las relaciones entre el profesor y los alumnos, y entre los alumnos. No obstante, lo interesante es que la relación suele ser del profesor con un alumno en un grupo. Esto se modifica cuando se incorporan a la metodología el uso de foros de discusión y, especialmente, el uso de Blogs. Estas herramientas tecnológicas pueden afectar el tipo de relación que el profesor mantiene con sus alumnos, al enfatizar un encuentro más personal e íntimo –aunque sea virtual y aunque sea público y compartido con toda la clase–. Cuando un profesor lee lo que elabora un alumno y le hace un comentario, establece un nuevo canal de comunicación complementario al de la clase. Lo que esto supone es que la comunicación entre profesor y alumno se vuelve más compleja y rica, al incorporar un nuevo elemento: la relación entre los dos. Dicha relación puede ser amigable o no, fluida o no, pero en todo caso afectará al proceso de aprendizaje.

Un suceso importante en el proyecto para mí, fue cuando en el segundo cuatrimestre me decidí a crear un Blog y compartirlo con mis alumnos. Esto implicaba que todos participáramos de todo el proceso en un contexto de igualdad. Yo les podía leer y comentar, y ellos también a mí. No lo hice en el primer cuatrimestre simplemente porque no me atrevía a compartir mis pensamientos y experiencias, aunque tuvieran que ver principalmente con el contenido de la asignatura. Es la idea de que el profesor se sienta más expuesto, típica en estas metodologías que fomentan una participación

activa. Lo que pasa es que cada vez era más evidente la contradicción en la que estábamos cayendo, al exigir a los alumnos algo que no nos estábamos exigiendo a nosotros mismos (un Blog). Introducir mi propio Blog junto al de los alumnos a lo largo del segundo cuatrimestre profundizó esta dimensión relacional que mencionaba en el párrafo anterior. De nuevo había más elementos que gestionar al tener acceso a más canales acerca de no sólo cómo los alumnos estaban pensando y comprendiendo la asignatura, sino acerca de cómo se sentían en ella, qué conflictos afloraban entre ellos y entre ellos conmigo (algunos de ellos expresados mediante mensajes anónimos, por ejemplo). Y de nuevo esta idea de sentirte expuesto, y paradójicamente más seguro, al contar con mucha más información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que estaba teniendo lugar, del cual yo era un actor más.

El tema de qué estarían aprendiendo los alumnos era algo más fácil de supervisar gracias a lo que iban publicando en sus Blogs. Leer y comentar los diarios reflexivos, los trabajos, incluso los exámenes, posibilitaba que las comprensiones teóricas fueran cada vez más elaboradas. Tal y como plantean autores seguidores del aprendizaje colaborativo: *“a menos que los alumnos sepan qué hacer con sus conocimientos (...) olvidarán rápidamente lo que han aprendido”* (Schank, 2000, p.177). Elaborar, compartir, cuestionar, aplicar a la propia experiencia los contenidos teóricos, constituían tal y como plantea el autor de la cita, maneras de gestionar los propios conocimientos, en un proceso de construcción continuo. Igualmente se generaba un espacio compartido de aprendizaje colaborativo, entendido como un *“proceso de aprendizaje global, los estudiantes enseñándose entre sí, los estudiantes (¿por qué no?) enseñando al profesor y por supuesto, el profesor enseñando a los estudiantes también.”* (Wiersema, 2000, p.1).

Como conclusión a mi experiencia, puedo decir que por un lado me siento muy satisfecho: por haberme atrevido a franquear mis límites como docente, por haberme atrevido a exponerme y relacionarme de manera más cercana con los alumnos, por haber tratado de ser más flexible, más coherente, por haberme incluso agotado durante las lecturas interminables de blogs interesantes, por haberme sorprendido ante la lectura de mensajes anónimos, por haberme emocionado tras ver la evolución de ciertos alumnos, por haberme enojado tras participar en discusiones grupales, satisfecho en definitiva por haber sentido la actividad docente como algo vivo.

Me siento algo decepcionado cuando pienso en lo difícil que resultaba coordinarnos entre nosotros, los profesores; cuando las maneras de hacer y entender la docencia eran muy diferentes, cuando comprobaba que no tenía tiempo para leer y supervisar lo que íbamos haciendo, cuando enfatizábamos la tecnología y los contenidos por encima

de las personas, cuando las tecnologías iban lentas, fallaban o no eran accesibles a todos.

No obstante, creo que ha sido una de las experiencias donde más he disfrutado desde que estoy dando clases, hace ya ocho años. Una de las experiencias donde más consciente he sido de mi práctica, de mis contradicciones, de mis limitaciones y de mis potencialidades.

4. La voz de los protagonistas: ¿cómo vivieron esta experiencia los alumnos y alumnas participantes activos en este proyecto?

En esta compleja red de aprendizaje es importante reflejar también cómo aprendieron alumnos y alumnas, cómo percibieron las conexiones en las diferentes dimensiones presentes en los principios y características que dieron identidad a esta experiencia. En los siguientes apartados se recogen sus voces y experiencias.

4.1 Interdisciplinariedad

Cual “conejiillos de indias estupefactos”, así nos quedamos cuando, en el primer cuatrimestre, nos mostraban ante nuestros ojos lo que iba a ser una experiencia de innovación. Habitualmente en el mundo de la formación de educadores o de maestros escuchamos con asiduidad la conveniencia de llevar a cabo acciones innovadoras acordes con los nuevos planteamientos y problemáticas. Pero esta vez, no sólo lo estábamos oyendo, sino que íbamos a ser partícipes de ella, nos iba a tocar enfrentarnos a nuestros propios miedos: El miedo de alejarse de unos planteamientos que llevamos “sufriendo” a lo largo de la mayor parte de nuestra vida académica. Un alejamiento que genera inseguridad e incertidumbre acerca de cómo va a ser este nuevo camino de aprendizaje desconocido.

Esta incertidumbre, sin duda, estaba forjada por la introducción de nuevos elementos como los informáticos, relegados hasta entonces a un plano meramente productor de trabajos o presentaciones. La idea de usar y aplicar las “no” tan nuevas tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva no sólo de la producción o la reproducción, sino de la reflexión, iba a potenciar sin duda este proceso, a pesar de los mencionados temores previos. Pronto pudimos apreciar que estos temores iniciales sobre el uso de herramientas tecnológicas estaban fundamentados en una pura y mera cuestión técnica, más que en lo que podría ser una cuestión de carácter didáctico o educativo.

A las pocas semanas de inicio del proyecto estas dudas e inseguridades, que en algún caso llegaron incluso a desembocar en un cuadro estresante, se esfumaron y con el dominio de las herramientas el proceso fue poco a poco cobrando relevancia y se inició una fase de apropiación de la experiencia.

Por mucho que para nosotros supusiera el uso de las TIC, no quisiéramos que esta idea quedara como la principal de este ambicioso proyecto. Y es que, como ya se ha mencionado al inicio del artículo, formaban parte de este proyecto tres asignaturas en el primer cuatrimestre y dos en el segundo, pero ¿cómo poder llevar a cabo una iniciativa de exigencia en más de una asignatura?, ¿no se estaría cargando de trabajo y responsabilidad a los estudiantes en las asignaturas implicadas en detrimento de aquellas que no se encontraban incluidas en el proyecto? Hasta aquí el proyecto podría suscitar estas y más dudas que, desde nuestra opinión, quedan resueltas de una forma aparentemente tan simple y a la vez tan tristemente alejada del mundo universitario: la INTERDISCIPLINARIEDAD entre áreas.

La interdisciplinariedad y el aprendizaje global son conceptos que se encuentran consolidados en los primeros niveles del sistema educativo. Hoy en día no se entendería la etapa de infantil o de primaria si el curriculum de éstas no se afrontara desde esta perspectiva integradora. Los conocimientos, las capacidades y habilidades se interrelacionan en unas áreas con otras, potenciando de esta forma el aprendizaje significativo. A medida que subimos en el escalafón educativo y llegamos a secundaria, observamos como no sólo las materias se dispersan unas de otras, sino que además la estructura organizativa de la propia educación cambia y favorece este distanciamiento. Cada área de conocimiento empieza a tener su propio departamento y sus propias funciones, comenzando así una segregación de tareas y abandonando, casi de forma definitiva, ese aprendizaje global que tan buenos frutos ha conseguido en etapas anteriores. En la universidad, las referencias a la interdisciplinariedad las encontramos en las clases de didáctica general y los libros de teoría de la programación recomendados por los docentes universitarios que imparten clases en las facultades educación y escuelas de magisterio, pero salvo esa situación teórica, escasa vez se puede apreciar de forma práctica. La riqueza de este proyecto radica, por tanto, en el concepto de interdisciplinariedad, en este entramado complejo que une, acerca e interrelaciona las asignaturas involucradas en él.

Si bien estas relaciones provienen de un concepto a priori simple, no sería justo que fuésemos tan reduccionistas y no valorásemos el gran esfuerzo, tanto de programación como de asumir responsabilidades, que requiere. De nada servirían las reivindicaciones que desde los órganos de representación estudiantil se han

venido dando para cambiar la metodología de las sesiones, si una vez que éstas se transforman nosotros no lo hacemos con ellas. Es decir, el estudiante pasivo que llega a clase y con el que sólo existe una comunicación unidireccional tiene que cambiar y evolucionar hacia un estudiante activo, capaz de ser dueño de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, y eso requiere un gran esfuerzo.

Todo nuestro trabajo se materializó en un proyecto final entre las diferentes asignaturas, lo cual nos llevó a dos ventajas fundamentales: la primera fue la *economía del tiempo*, ya que nos permitía realizar un trabajo conjunto para las asignaturas en lugar de hacer diferentes trabajos para cada una de ellas; y la segunda de las ventajas, sin duda la más importante, el ser capaces de construir nuestro propio conocimiento, de interiorizar los contenidos y de apropiarnos de aquello que era totalmente ajeno a nosotros y ahora pasa a formar parte de nuestra forma propia de razonar.

4.2 Los Blogs: La importancia de la reflexión

Uno de los principios planteados en este proyecto era el de la reflexión. Para ello nos basaríamos fundamentalmente en la construcción de diarios reflexivos a través del uso de bitácoras o weblogs, una herramienta que nos permitía acceder a esos pensamientos y sensaciones suscitadas en cualquier momento.

Las reflexiones vistas de manera coloquial podría decirse que son los meros pensamientos e inquietudes de una o varias personas, pero en esta experiencia se pudo comprobar que no se limitan solamente a eso, sino que se amplían generando un contexto de aprendizaje realmente significativo, productivo y formativo, en el que el alumno puede pararse ante un texto sin la necesidad de realizar un resumen, sino para posicionarse a favor o en contra, expresando y compartiendo una opinión personal. En definitiva, era una manera de aminorar la velocidad con la que transcurre el mundo, las personas y, por supuesto, los años académicos. Por ello esta estrategia formativa resultó de gran ayuda para fomentar la reflexión sobre los contenidos, actividades y textos que nos encontramos día a día en la carrera académica.

El proceso de escritura fue un aspecto importante a lo largo de esta experiencia. Se pasó de entender la escritura como una tarea obligatoria a enfatizar la exposición de los pensamientos y/o sentimientos suscitados ante cualquier situación que se diera en el desarrollo de las clases. En definitiva, esta estrategia formativa se convertía en eso, en un diario para el alumno y un reflejo de sus opiniones y reflexiones, en un parar ante las marchas forzadas bajo las que habitualmente vivimos. Quizás algo que facilitó dicha evolución fue la sensación producida de que “todo lo que se escribía era bueno”,

todas las opiniones eran válidas, no existían reflexiones o pensamientos erróneos, de todo se podía aprender.

La opción de poder introducirse en cualquiera de los diarios reflexivos de los compañeros y de poder comentarlos hizo que la experiencia fuera aún más significativa e interesante desde el punto de vista del aprendizaje, ya que nos permitía aproximarnos a distintas posiciones, ampliando así nuestros conocimientos y aprendizajes sobre las distintas materias.

Los Blogs sirvieron como una red de comunicación entre profesor-alumnos y alumno-alumno, a través de la cual se podían plantear las cuestiones que iban surgiendo. Se puede decir que el uso de weblogs para la construcción de diarios reflexivos ha sido una herramienta de gran peso en el desarrollo de la innovación, especialmente porque favoreció la interiorización de conocimientos y la “olvidada” capacidad de reflexionar.

4.3 El sentido educativo de la experiencia: La evaluación de un proceso de aprendizaje afectivamente significativo

Los alumnos y alumnas, una vez más hemos demostrado que somos seres vitalistas inclinados a la acción. Nuestros profesores asumieron el reto de trabajar en la incertidumbre, partiendo de esa demanda de inquietud ante el conocimiento y nos dejaron hacer: Ilusionaron y crearon las condiciones necesarias... lo demás fue camino, fue proceso. El proyecto cobró vida desde nuestra propia vida (alumnos y profesores), sin artificios ni excusas: Trató, sobre todo, de desarrollar actitudes de respeto, generosidad y solidaridad, de buscar el encuentro de ideas, pensamientos y sentimientos.

La WebCT y los Blogs nos ayudaron a construir espacios para la reflexión, donde sistematizábamos nuestros aprendizajes y desde donde acudíamos a las aportaciones del grupo. Cada cual escribía en su blog y en los foros de la WebCT, conscientes de que el salto de la teoría a la práctica era fundamentalmente bidireccional. Sin duda, lo que más me aportó a nivel personal fue el poder contrastar y compartir el conocimiento y hacer plausible tanto mis logros como los de los demás, sentirme reconocido como parte de un grupo con identidad propia, un colectivo con argumentos sólidos y potentes, un colectivo que proyectaba hacia el futuro esperanza, energía y espíritu emprendedor.

El profesorado adquirió el rol de guía, de orientador de los procesos, no imponía ideas, las sometía a debate desde el marco lógico de la resolución de enigmas que se iban planteando. En el paradigma de lo incierto se argumenta a favor de una concepción ética y práctica de la enseñanza en la que tanto maestros como alumnos asumen el

riesgo de dar paso al pensamiento divergente en un espacio abierto y flexible donde no se improvisa nada, pero tampoco se encorseta el programa, simplemente se construye al ritmo en el que uno reconstruye la realidad.

El tiempo me hizo comprender que parte de la responsabilidad para que esto se pudiese llevar a cabo requería del trabajo de los propios profesores pero también de la colaboración directa de nosotros, los alumnos y alumnas de psicopedagogía. Esta responsabilidad, unida a un ferviente deseo de mejora, nos lanzaron a desenvolvernos con “desparpajo”, en el espacio flexible desde el que partíamos todos, para no dejar estanca ninguna de las asignaturas, convencidos de que todas ellas guardan un sentido unívoco y que todas ellas pueden solapar buena parte de su carga lectiva.

La **evaluación** en este proyecto fue un campo de responsabilidad compartido entre profesorado y alumnado que se ejerció necesariamente de forma continua. Podríamos decir que, funcionalmente, la evaluación constituyó en sí las raíces, y nosotros a través de esta herramienta, como sustrato, mediante interacciones propiamente democratizadas, pudimos gestionar su metabolismo, los fundamentos éticos y las estrategias de resolución de incoherencias que pudieron darse en el proceso de desarrollo del mismo.

Apostar por un modelo de evaluación compartida supuso que el profesorado cediera autoridad favoreciendo la autonomía del estudiante. Este hecho pudo constituir para muchos (en su incertidumbre) todo un riesgo que conjugó el más absoluto escepticismo y las más altas expectativas. Los sentimientos y temores afloraron, fruto de la creación de un clima de aprendizaje y colaboración basado en el respeto al alumnado, las oportunidades de discusión, la expresión de miedos, la confianza...

Vivir la evaluación de esta manera nos permitió integrarla plenamente en nuestro esquema de valores, respetarla y valorarla positivamente. Por momentos, la experiencia revitalizó nuestras memorias, dejamos atrás las largas angustias de nuestra vida académica como alumnos, donde se nos presumió depositarios de toda la responsabilidad del éxito educativo, habíamos conseguido trascender esa idea y creencia impuesta de orientación hacia los productos-resultados.

Muy a pesar de todo, la aventura de innovar tuvo que hacer frente a un último dilema, el paradigma de la calificación, sin embargo, haciendo un acto de fe actuamos abordándolo de forma natural. En la calificación no cabían mentiras ni vacilaciones, el proceso se vivió en común: *negociamos las notas* y en cierto modo desnudamos nuestro esfuerzo intelectual. Aprendimos a aceptar las reglas burocráticas de la calificación y a distinguir que dichas valoraciones cuantitativas eran muy pobres pues

no dicen nada del proceso. Exclamamos desde aquí la defensa de lo educativo, la necesidad de invocar a todos los maestros y maestras al espíritu regenerador y no destructivo de la evaluación.

4.4 Aprendizaje colaborativo: maravillosa red de “conocimientos internautas”

Llegados a este punto nos podemos plantear cómo pudo llegar a ser tan esencial, importante y significativo para el aprendizaje de los alumnos un simple espacio internauta. ¿Cómo hemos podido usar una herramienta como el ordenador e Internet como base para crear nuestro conocimiento?, ¿Por qué nos ha resultado tan útil una herramienta tan aparentemente simple y con tan mala fama en los últimos tiempos en cuanto a educación se refiere?

El uso de los foros, las bitácoras o los correos electrónicos a través de la plataforma nos ha permitido crear no sólo un espacio común, sino también un ESPACIO DE APOYO. Nuestras dudas más habituales como *‘¿qué me tengo que preparar para el próximo día?’*, *‘¿dónde localizar este artículo de tal autor?’*, *‘¿Qué paso la semana pasada que no he podido venir?’*, encontraban respuesta en la Web. Pero no era sólo eso, era un espacio de diálogo entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos. Los temas que nos suscitaban más debate o sobre los que teníamos dudas sin resolver o sin aclarar, encontraban respuesta en los foros a través de los compañeros, generándose así un clima de colaboración e intercambio.

Nos encontrábamos con una continuidad de lo que aprendíamos en clase, trasladándolo fuera de ella. Salíamos del aula y le “dábamos vuelta” a lo que habíamos tratado y cualquier comentario o reflexión que nos surgía en relación con la temática la plasmábamos en los foros o en el Blog, haciendo a nuestros compañeros y profesores partícipes de nuestras ideas, pensamientos y opiniones. No veíamos limitado el lugar de conocimiento a un espacio cerrado con paredes, se producía una continuidad en nuestro proceso de aprendizaje, era del AULA a CASA y de CASA al AULA. Sin querer nos estábamos dando cuenta que el conocimiento no quedaba reducido a unas horas determinadas y que estábamos rodeados de sabiduría en cualquier lugar o situación. Con esta multifacética metodología de aprendizaje todos podíamos participar en cualquier momento, desde cualquier ordenador y a cualquier hora. El método se adaptaba a nosotros, no nosotros al método.

La DIVERSIDAD se reconocía y valoraba, por lo que todas las ideas y opiniones eran importantes, indistintamente de la edad, sexo o condición. Esta diversidad se hizo posible

por la facilidad con la que podíamos expresar nuestras opiniones, miedos, deseos.... Todo lo que decíamos contaba, pero no por estar bien o mal de acuerdo con un autor u otro, sino porque habíamos hecho nuestro, a partir de las teorías de unos autores, aquello que estábamos expresando. De esta manera comprendimos que no se trataba de repetir únicamente lo que decían los autores, sino que MIS PROPIAS TEORÍAS CUENTAN, son tan válidas como pueden ser las de otros insignes autores. Se trataba de crear una opinión con juicio, aprender a justificar mi posición críticamente.

Pero de la misma manera que valían mis teorías, las de los compañeros eran igualmente válidas, y desde sus propias exposiciones y teorías YO aprendía de mis COMPAÑEROS y mis COMPAÑEROS aprendían de MÍ. Los alumnos fuimos construyendo conocimientos según nuestras necesidades y posibilidades. Cada uno de nosotros dábamos un poco más de luz en la oscuridad del aprendizaje de nuestros compañeros. Sólo dándole sentido desde una visión de conjunto, entre todos éramos más que compañeros, no éramos luces sin rumbo, sino luces coordinadas; “uno a uno hemos sido pequeñas estrellas dando sentido a nuestra propia constelación de aprendizaje”. Estas constelaciones crearon una MARAVILLOSA RED DE CONOCIMIENTOS INTERNAUTAS.

Esta forma de aprender nos ayudó tanto que a día de hoy seguimos “enganchados” y sólo esperamos poder compartir unos con otros nuestras ideas y aprendizajes. Tanto es así que hemos creado nuestro espacio de encuentro personal en la Red, a través del cual nos apoyamos unos a otros en nuestros procesos de aprendizaje dando continuidad de manera autónoma a la experiencia de aprendizaje iniciada a partir de este proyecto.

5. Conclusiones

Como planteábamos al principio del artículo, hoy en día la enseñanza universitaria tiene que ocuparse de ayudar a los estudiantes a gestionar situaciones de incertidumbre propias de una cultura compleja, donde los saberes y la información no sólo se incrementan y cambian a gran velocidad, sino que se encuentran sometidos a un continuo proceso de revisión y cuestionamiento. Para ello pensamos que es necesario favorecer el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes encaminadas a generar un pensamiento comprensivo, reflexivo y crítico. Entre las habilidades desarrolladas destacamos las siguientes:

- Asumir la responsabilidad por el propio aprendizaje.
- Cuestionar, relativizar, reflexionar y argumentar cuestiones teóricas.

- Expresión creativa y no meramente repetitiva.
- Colaborar e intercambiar experiencias con los compañeros.
- Trascender el aula a la hora de implicarse en un proceso de aprendizaje activo.

Lograr el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo no es fácil, mucho menos si no se superan las prácticas educativas tradicionalmente centradas en el profesor y en las asignaturas, ya que supone prácticas más colaborativas y globales en las que el conocimiento se va construyendo paulatinamente entre todos. Consideramos que los principios metodológicos adoptados en este proyecto³ nos permitieron construir un contexto de aprendizaje que incluía, integraba y trascendía varias asignaturas del plan de estudios de cuarto y quinto de Psicopedagogía, favoreciendo la construcción de una red de encuentro, interdisciplinariedad y diálogo entre profesores, alumnos y asignaturas.

Las aportaciones presentes en este artículo, pertenecientes al profesorado y estudiantes ejemplifican, más allá de la experiencia que narran, una evolución hacia un aprendizaje reflexivo y crítico, que trasciende los contenidos y competencias que se están enseñando y que se incluye dentro de lo que algunos autores han denominado “aprendizaje autodirigido” (Keagan, 1994). Para dicho autor, un aprendizaje autodirigido es capaz de llevar a cabo un pensamiento crítico con lo que aprende, asume la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, se plantea sus propias metas, gestiona su tiempo, es capaz de elaborar su aprendizaje a partir de las críticas de los demás y hace uso de expertos y de instituciones para conseguir sus objetivos. En este sentido, ser un aprendiz autodirigido demanda algo más que aprender conceptos o competencias particulares. Implica educar en un orden de complejidad mental que habilite a la autodirección, algo que sólo puede emerger una vez que logramos relativizar nuestra relación con otras fuentes de autoridad, de manera que tanto profesores como alumnos compartan la responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, implicándose y comprometiéndose activamente en la construcción y reconstrucción de dicho proceso.

Si bien el uso de las TIC contribuyó a ampliar los espacios de diálogo y reflexión más allá del aula, consideramos que no son las herramientas empleadas las que han contribuido al posible éxito de esta iniciativa, sino el sentido y uso que se les atribuyó al priorizar como elementos: el respeto por los tiempos necesitados por los alumnos, la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de cada situación, la apropiación

³ La interdisciplinariedad, el aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y colaborativo, y la utilización de las TIC para extender los espacios de aprendizaje más allá del aula.

de la experiencia por parte de todos los actores implicados, el clima de diálogo y colaboración generado dentro y fuera de clase, y el reconocimiento y valoración de los aspectos afectivos del proceso educativo.

Poner en práctica esta experiencia no ha sido fácil para profesores y alumnos ya que ha supuesto mucho trabajo, tiempo, dedicación y esfuerzo por parte de todos, pero también aprendizaje, motivación, ilusión y satisfacción ante los logros alcanzados, que constituyen los elementos básicos para que una innovación se lleve a cabo con éxito.

Para el profesorado esta experiencia ha supuesto romper con el tradicional aislamiento de la práctica docente y buscar espacios de coordinación, encuentro, diálogo y reflexión con otros profesores. No era una tarea sencilla ya que exigía tiempo y, en muchos casos, ajustes y reajustes en la planificación de las asignaturas que nos invitaban a cuestionarnos y reflexionar sobre nuestras concepciones, creencias y supuestos. La presencia de estilos de enseñanza diferentes, el temor a “ceder” parte de la asignatura para la realización de tareas conjuntas, la falta de tiempo para la coordinación y seguimiento de las actividades, la incertidumbre que generan los procesos de cambio, son algunas de las situaciones a las que los profesores tuvimos que enfrentarnos pero que nos permitieron movilizar procesos de cambio y transformación de la práctica educativa desde una reconstrucción de nuestro conocimiento didáctico.

Desde la perspectiva del alumnado la participación en esta experiencia de innovación ha permitido aplicar estas nuevas maneras de dirigir el aprendizaje a otras asignaturas más tradicionales, siendo capaces de seguir reflexionando, de seguir trabajando con mayor autonomía, de sentirnos más seguros a la hora de adaptarse a nuevas situaciones, pero también de sentirnos más desmotivados cuando percibíamos que de nuevo se exigía de nosotros un rol más pasivo, priorizándose simplemente la memorización o mera comprensión de contenidos.

Finalmente queremos destacar que lo valioso de esta experiencia es que comprendimos que otra educación es posible, que profesorado y alumnado pueden compartir la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y construir juntos un nuevo proyecto educativo, rompiendo con las relaciones asimétricas de poder que tradicionalmente han predominado en la enseñanza universitaria. El compromiso, la voluntad, el entusiasmo, la planificación, la responsabilidad, la perseverancia, fueron los ingredientes que nos permitieron ir tejiendo esta red de aprendizaje y reflexión que, en algunos casos, ha conseguido trascender los límites de esta experiencia invitando a profesores y alumnos a darle continuidad en el tiempo y abrir nuevos espacios para seguir reflexionando y aprendiendo juntos.

6. Referencias bibliográficas

BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

CONTRERAS, J. (1994): La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224.

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/GetFile-35344>

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

KEGAN, R. (1994): *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Madrid: Desclée de Brouwer.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (2000): Participatory action research. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. Segunda Edición. Londres: Sage.

LIBERMAN, A. y MILLER, L. (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

MORIN, E. (1999): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

SCHANK, D. L., BERMAN, T. R. y MACPHERSON, K. A. (2000): Aprender a través de la práctica. En Ch. M. Reigeluth (Ed.): *Diseño de la Instrucción: Teorías y Modelos*. Parte I (pp. 173-192): Madrid: Aula XXI Santillana.

WIERSEMA, N. (2000): *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. Artículo consultado en Marzo, 14, 2005, <http://www.city.londomet.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>