

El aprendizaje de la historia de la educación: nuevos escenarios

Visitación Pereda Herrero

Universidad de Deusto (España) visi.pereda@deusto.es

Resumen

El Plan Bolonia y la adaptación al EEES demandan un modelo educativo centrado en el estudiante y en su aprendizaje. Este artículo analiza, bajo la metodología del estudio de caso, la respuesta planteada desde la asignatura de Antropología e Historia de la Educación de 1º de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Deusto, en base a un aprendizaje experiencial y colaborativo en nuevos escenarios.

Palabras clave: Historia de la Educación; aprendizaje experiencial; escenario de aprendizaje.

History of Education Learning: New Stages

Abstract

Bologna Project and the European Higher Education Area demand an educational model focused over the student and his European Higher Education Area learning. This article analyzes, using case study methodology, the answer given from Anthropology and History of Education, a subject of the first course of Primary Education Degree at University of Deusto, in order to get an experiential and collaborative learning in new stages.

Keywords: History of Education; experiential learning; learning stages.

1. INTRODUCCIÓN

El Plan Bolonia, al centrarse en el estudiante y en su aprendizaje, reconoce, a través del sistema de ECTS, el trabajo real que éste necesita realizar, tanto dentro como fuera del aula, para el desarrollo de las competencias que ha de adquirir.

En este texto se expone y analiza la experiencia llevada a cabo en la asignatura de Antropología e Historia de la Educación de 1º de Grado en Educación Primaria, enmarcada en el Plan de Bolonia y en el Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD).

Se describe la metodología seguida, basada en la diferencia establecida por Dewey (1989) entre teoría y práctica y dentro de ésta entre acciones rutinarias y acciones reflexivas. Se apuesta por el aprendizaje experiencial, entendiéndolo como aquél que surge de la reflexión sobre la experiencia (Jaques, Gibbs y Rust, 1997). La idea es provocar diferentes procesos internos y tipos de aprendizaje en los estudiantes a partir de distintas “coreografías” o formas de enseñar (Oser y Baeriswyl, 2001). Corresponde al profesorado la selección y propuesta de las mismas y su dinamización.

Se aprende investigando. La entrevista en profundidad a personas de diferentes edades, es la principal técnica utilizada. A través de la voz y los relatos de sus protagonistas (Bajtin, 1997), los estudiantes aprenden cómo era la educación en el S. XX y cómo es la del S. XXI. Esta relación entre la teoría y la práctica supone aunar trabajo de campo y de aula en una particular simbiosis.

El trabajo colaborativo (Johnson y Johnson, 1994) permite socializar lo aprendido y el recurso a las NNTT se convierte en un elemento facilitador del proceso de aprendizaje y del acceso a fuentes, tanto primarias como secundarias.

Los resultados ponen de manifiesto un mayor nivel de aprendizaje y desarrollo competencial y una mayor satisfacción de los estudiantes.

2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ACTUAL DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Muchas y muy diversas han sido las transformaciones que el contexto universitario ha experimentado en las últimas décadas, en gran medida consecuencia de los cambios económicos, políticos y socio-cultura-

les de ámbito más global, entre los que destacamos la llegada de una nueva sociedad a la que se denomina “sociedad de la información” y la creación de la Unión Europea, como comunidad política de derecho.

La Unión Europea contempló, desde sus orígenes, la creación de un espacio educativo común para sus países miembros, tratando de conjugar la diversidad con la posibilidad de hacer comparables y transparentes los estudios, títulos y diplomas existentes en cada país. Es el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, a través de la Declaración de Bolonia ha obligado a los estados que la ratificaron a promover un sistema centrado en el estudiante y en su aprendizaje para el desarrollo de las competencias seleccionadas.

Para ese aprendizaje del estudiante se estiman las horas aproximadas de trabajo necesarias de éste, expresándolas en ECTS. Así, cada crédito asignado a una asignatura representa unas 25 horas de trabajo del estudiante, incluyendo tanto el tiempo que éste pasa en clase, como el dedicado al estudio personal o grupal o incluso a las tutorías o a la preparación y realización de exámenes.

Por tanto, las clases han pasado a ser un elemento importante, pero no el único ni en ocasiones el mejor lugar, momento o medio para conseguir las competencias que requieren los programas educativos, por lo que ha de ser especialmente trabajada la integración entre las diferentes metodologías, así como su adecuación de cara a la más eficaz y eficiente consecución del desarrollo competencial requerido. En síntesis, los espacios y tiempos han de ser abiertos, las metodologías integradas y la visión sistémica.

3. EL MODELO DE APRENDIZAJE DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO (MAUD)

La Universidad de Deusto tiene un modelo propio de aprendizaje (Universidad de Deusto, 2001), que es el patrón de referencia para la organización de la enseñanza, perfectamente en sintonía con los principios de Bolonia, que compagina los diferentes modos de aprender e intenta que se apliquen las distintas clases de pensamiento intelectual. En este aprendizaje se ponen en juego los diferentes tipos de capacidades, habilidades y destrezas, que pueden llegar a convertirse en auténticas competencias cuando su dominio ha sido alcanzado.

Subyace a este modelo el pensamiento de que las actitudes contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en valores. Puede aplicarse de forma cíclica con sus cinco fases (Contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización, experimentación activa y evaluación), en cada tema o unidad didáctica o puede tenerse en cuenta de un modo más abierto, constituyendo un referente para tomar conciencia de la necesidad de conectar el aprendizaje con la experiencia, la observación reflexiva, la abstracción temática, la aplicación y experimentación y la evaluación del proceso y resultado.

La primera fase del aprendizaje es la denominada “contexto experiencial” y trata de situar al estudiante ante el tema o cuestión a desarrollar. Se trata de introducir distintas metodologías o estrategias que ayuden a la persona a hacerse preguntas para contextualizar el tema. Es muy importante la predisposición del alumno/a ante el estudio, lograr que éste se implique en el proceso de aprendizaje. Lo que interesa es motivarle a través de su experiencia y contexto. Como parte de esta implicación, profesor y alumnado deben compartir los objetivos del proceso formativo.

La experiencia puede ser directa o indirecta. Lo importante y valioso es que el estudiante pueda desarrollar su experiencia y ponerse en contacto con las ideas o sentimientos de los demás. Este proceso puede llevarse a cabo a través de un enfoque participativo y colaborativo, en el que cada persona expone sus experiencias y puntos de vista que son contrastados con los de los demás.

La segunda fase del aprendizaje es la “observación reflexiva”, que consiste en primer lugar, en saber ver, en abrir los ojos para percibir con nuestros sentidos la realidad que nos rodea y, en segundo lugar, cuestionarnos a través de la reflexión las consideraciones que esta observación en forma de ideas, objetos, metas, experiencias, contenidos o conductas, realmente significa. La observación reflexiva se refiere a la integración de reflexión, memoria, entendimiento, imaginación y sentimientos para captar el significado y valor esencial de lo que se está estudiando (Kolb, 1981).

El propósito de esta fase es que la persona que aprende se haga preguntas, se cuestione (¿qué reacción me produce esta observación?, ¿qué es lo que a mí me interesa?, ¿qué contradicciones me produce?, ¿cómo afecta esto a mis convicciones personales?...), ya que, sin ello, no puede haber aprendizaje significativo. Es necesario favorecer el cuestiona-

miento y la búsqueda de respuestas por parte de los estudiantes. Además, compartir las cuestiones y reflexiones puede ser un primer paso para el inicio de un trabajo en equipo.

La tercera fase es la de “conceptualización”. En ella se trata de acercar al estudiante la teoría que, desde un área científica concreta, se ha venido desarrollando, a las respuestas que los autores y las escuelas han ido proporcionando a las cuestiones clave de cada disciplina. El aprendizaje conceptual se basa en la adquisición de conocimientos, terminologías científicas, hechos y datos, métodos y estrategias, principios y teorías que configuran el saber científico de cada materia.

Se trata de huir de un aprendizaje memorístico y perseguir uno integrado y significativo, es decir, que permita situar el concepto, hecho, dato, principio o teoría científica a aprender en la estructura intelectual propia y que incorpore conocimiento relevante al propio desarrollo personal vinculado a las actitudes, valores y competencias.

Los factores que permiten afianzar estos conocimientos, así como su profundización, están ligados a cuestiones como éstas: comprensión de terminologías científicas, manejo de glosario específico, diferencias y semejanzas entre teorías y perspectivas diversas, causas y efectos de modelos, resultados principales de estudios e investigaciones, analogías/comparaciones entre enfoques/modelos, alternativas o estrategias ante una misma situación teórica o práctica y modos de resolver el problema, etc.

El afrontamiento de la conceptualización puede ser individual o grupal. La propuesta de la Universidad de Deusto consiste en que, en una primera fase, sea individual y que posteriormente, se realice en equipo, a través de procedimientos y enfoques pedagógicos específicos.

La cuarta fase del modelo Deusto de aprendizaje se refiere a la experimentación activa o lo que es lo mismo, a la vinculación teoría-práctica e incluye cualquier actividad (ejercicios, prácticas, proyectos, trabajos de investigación, diseños...) que favorezca el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes en la aplicación de conceptos, teorías o modelos con el fin de obtener un mayor afianzamiento de los mismos ya sea para la resolución de problemas o para realizar un diseño o implementación de un modelo o estrategia.

La experimentación activa debe implicar dos dimensiones clave: la experiencia, la observación reflexiva y la conceptualización. Ambas conducen a la acción que favorece, por un lado, las opciones interioriza-

das, esto es, una clarificación gradual de las propias prioridades, así como las decisiones de actuación en función de las propias convicciones, actitudes y valores y, por otro lado, las opciones que se manifiestan al exterior, como son la elección de actuación personal y profesional en la vida respecto a las propias convicciones y valores interiorizados.

Las cuestiones que pueden ayudar a desarrollar esta fase hacen referencia a dos ámbitos: el técnico (cuestiones sobre cuáles son los mejores procedimientos, estrategias, métodos para llevar a cabo una tarea o proyecto, las alternativas metodológicas, de recursos, etc., las consideraciones técnicas e instrumentales sobre los enfoques propuestos o las ventajas y limitaciones de cada opción o alternativa posible) y el humano ó social (cómo afectan estas actividades a las personas, qué repercusiones sociales, humanas, ecológicas, etc. tienen, qué consecuencias y efectos directos e indirectos pueden ocasionar estas actividades en los demás).

La fase de experimentación activa se adecua muy bien al trabajo colaborativo, ya que requiere la aplicación de distintas capacidades y competencias que pueden compartir diversos miembros de un equipo.

Por último, la quinta fase del modelo Deusto de aprendizaje es la evaluación, entendida tal como la define Stufflebeam (1996: 49): “valoración del *mérito* y *valor* de un objeto”. El modelo alude a tres niveles de evaluación: el personal, el formativo y el sumativo. El personal busca la valoración por parte de la persona interesada que reflexiona sobre lo aprendido, cuestionándose sobre ello. Se trata de hacer pensar a cada persona, de enfrentarse con lo que aprende formal e informalmente y a vincularlo consigo misma como totalidad. No se trata de una cuestión técnica, sino fundamentalmente de reflexión vinculada a las propias capacidades, limitaciones y motivaciones personales y a las actitudes, convicciones y valores de las personas.

El nivel formativo se fundamenta en la consideración del *feed-back* como elemento clave para el progreso del estudiante y se puede realizar a través de diversas estrategias (test de autoevaluación formativa, diagnóstico del estilo de aprendizaje del alumno/a con referencia a los puntos fuertes y los puntos a mejorar en la forma de aprender, *feed-back* de ejercicios, actividades y trabajos individuales y grupales a través de herramientas como el portafolio o el seguimiento personalizado).

El nivel sumativo tiene como finalidad emitir un juicio o valorar el rendimiento alcanzado por el estudiante y conlleva la atribución de una

calificación académica y la acreditación de la consecución de un nivel de competencia. Se lleva a cabo a través de múltiples métodos y estrategias de evaluación (pruebas de conocimiento, trabajos de investigación y proyectos, evaluación de competencias).

Por lo que se refiere a las características de la organización que pueden favorecer la implementación de este modelo de enseñanza-aprendizaje y tienen una fuerte incidencia en los resultados que se puedan obtener, entre ellas se encuentran: una organización que aprende, (organización que favorece la disposición a desaprender y a cambiar modelos mentales, tolerancia a los errores, experimentación, actitud abierta y objetividad, tiempo para la reflexión y el cuestionamiento) y centrada en el estudiante y en su aprendizaje (organización que encuentra maneras de satisfacer las necesidades de los estudiantes, que ofrece *feed-back*), una organización que trabaja en equipo y valora la colaboración (establecimiento de objetivos comunes, sinergia, respeto y valoración de las diferencias, roles y responsabilidades claras y bien establecidas), una organización que lidera y potencia al personal, favoreciendo el liderazgo en todos los niveles de la organización, un liderazgo basado en valores que promueve la innovación y el cambio, así como la delegación, como una estrategia que potencia las características del personal, reconociendo su responsabilidad y, por último, una organización que se compromete ética y socialmente. Las características mencionadas inciden en el desarrollo de valores del alumnado, los cuales se desarrollan a través de las vivencias cotidianas.

En cuanto a las actitudes hacia el aprendizaje, se pretende lograr que los estudiantes vayan interiorizando actitudes positivas hacia lo que aprenden y hacia el mismo proceso de aprender, haciendo hincapié en tres actitudes que se consideran esenciales: autonomía (predisposición a actuar de modo independiente, con iniciativa), responsabilidad personal (ante su propio aprendizaje) y colaboración (disposición permanente a cooperar con los compañeros/as y con las personas que le rodean).

La actitud de autonomía exige el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como pensar, analizar, emitir juicios, argumentar, etc. y permite al alumno/a encontrar sentido a lo que estudia, ir integrándolo, involucrándose como persona y haciendo del aprendizaje algo realmente valioso y significativo.

La responsabilidad personal debe trabajarse no sólo en su dimensión cognitiva, sino también afectiva, valorando positivamente la res-

ponsabilidad del estudiante en los logros y conductual (cumplimiento de plazos, reconocimiento de criterios de calidad, auto-reconocimiento de la propia habilidad para el desarrollo de estos comportamientos).

Respecto a la colaboración, en su dimensión cognitiva, requiere el conocimiento de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo, mientras que, en su dimensión afectiva, supone una valoración de las aportaciones de los demás, el reconocimiento de que la colaboración ofrece la oportunidad de conocer personas, puntos de vista distintos que complementan el propio y, en su dimensión conductual, ayuda a evaluar la manera de comportarnos en relación con los demás, a mejorar nuestro conocimiento en relación con los otros y a reconocer las aportaciones que los otros hacen, el *feed-back* que nos dan y el reconocimiento sobre nuestro comportamiento social.

La formación universitaria no puede reducirse a una buena formación académica. Resulta imprescindible un esfuerzo en el desarrollo de valores que consiga que antes que nada los universitarios sean principalmente personas y, por tanto, defiendan y postulen los valores que dignifican a todos los seres humanos, independientemente de cualquier otra variable que los diferencie. En el Proyecto Universitario de Deusto, se presentan los valores que la Universidad de Deusto intenta desarrollar en su seno. Estos valores se agrupan en tres ejes: desarrollo personal y social, orientación al conocimiento y responsabilidad ética-social.

4. LA ASIGNATURA DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La asignatura de Antropología e Historia de la Educación contribuye al Perfil Académico-Profesional del Graduado en Educación Primaria, introduciéndole en el análisis de la educación como parte del universo cultural de los pueblos y en la estrecha relación que ésta mantiene con los aspectos sociales, políticos y económicos. Trata de que el futuro graduado adquiera conocimientos acerca de la evolución del fenómeno de la educación y de las principales instituciones y movimientos educativos y sea capaz de utilizarlas, de forma crítica, en su práctica profesional, para la construcción de respuestas fundamentadas, coherentes con el contexto y vocacionadas para la mejora continua.

Las competencias genéricas a cuyo desarrollo va especialmente dirigido el trabajo en esta asignatura son el pensamiento crítico y la comunicación verbal y, entre las competencias específicas que se propone trabajar, se encuentran:

- Reflexionar sobre la dimensión educadora de la función docente, a través del análisis de su evolución a lo largo de la historia en diferentes contextos, para comprender el rol del profesorado actual y los retos de futuro.
- Analizar la evolución de los contenidos, de los métodos de aprendizaje y del papel del profesor, a lo largo de diferentes momentos históricos, sentando de este modo las bases de una docencia capaz de promocionar aprendizajes para la vida.

Los contenidos de la asignatura se organizan en torno a seis unidades, cuatro de las cuales están relacionadas con la Historia de la Educación y dos de ellas con la Educación contemporánea (Unidad 5: la Educación en el siglo XX y Unidad 6: la Educación en la sociedad del conocimiento del siglo XXI).

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se combinan diferentes modalidades de trabajo y escenarios para conseguir un aprendizaje significativo.

De acuerdo a los 6 ECTS asignados a la asignatura, la dedicación del estudiante para el seguimiento adecuado de la misma y el cumplimiento de sus requisitos es de 150 horas de trabajo de los estudiantes aproximadamente, correspondiendo 25 de ellas al desarrollo de las competencias relacionadas con las unidades 5 y 6. De ellas, un 39% son de trabajo presencial en el aula y un 61% de trabajo fuera del aula.

En el contexto que se ha venido describiendo, se lleva a cabo, en la asignatura de Antropología e Historia de la Educación, la actividad “Llévame a tu escuela”, cuyos objetivos son los siguientes:

- Recoger la Memoria de la educación en el S. XX y XXI a través de las personas de la propia sociedad.
- Relacionar las características de las diferentes políticas y prácticas educativas recogidas en fuentes bibliográficas con la memoria que las personas educadas en el S.XX tienen de su educación. Y que transmite en sus relatos.

- Emitir juicios críticos acerca de propuestas e intervenciones educativas en el S. XX e identificar buenos ejemplos.
- Reflexionar sobre la dimensión educadora en el S. XX y XXI y de su influencia actual y futura.
- Analizar la evolución del papel del educador/a a lo largo del S. XX y XXI.

La actividad se desarrolla a lo largo de las siguientes fases:

1. La profesora presenta a los estudiantes la actividad. Se trata de que cada grupo de cinco alumnos/as lleve a cabo un análisis de la educación que tuvieron o están teniendo personas de su entorno pertenecientes a diferentes grupos de edad y las compare, utilizando para su análisis los conocimientos adquiridos en las unidades 3 y 4 sobre las características de la educación en el S. XX y XXI.

Los grupos son formados por los propios estudiantes.

La metodología de trabajo para recoger datos será cualitativa (entrevista). Cada persona del grupo aportará para el trabajo dos entrevistas mínimo obligatorias, pudiendo voluntariamente aumentar ese número. El grupo negociará para que queden cubiertas todas las franjas de edad; personas nacidas antes de 1939; desde 1939 (inclusive) a 1973 (no inclusive); desde 1973 (inclusive) a 1981 (no inclusive); desde 1981 (inclusive) a 1999 (inclusive); desde 2000 (inclusive) hasta el momento actual.

Se recomienda incluir personas de ambos géneros, de ámbito rural y urbano, de diferentes niveles de formación, así como de la Comunidad Autónoma Vasca (CAPV) y de otras procedencias.

2. En clase, los grupos presentan propuestas sobre los ámbitos y criterios a incluir en la entrevista, teniendo en cuenta los contenidos de las unidades 5 y 6. La profesora ayuda a los estudiantes a elaborar, en base a esas propuestas, el guion definitivo que será seguido por todas las personas en las entrevistas y que contempla diferentes ámbitos: datos del entrevistado (edad, género, año y lugar de nacimiento, nivel de estudios alcanzado), organización general de la escuela, relación profesorado-alumnado, instalaciones/recursos, aspectos curriculares, metodológicos y de evaluación, disciplina, actividades extraescolares y celebraciones, relación centro-familia, existencia de otros espacios de aprendizaje no formal, recuerdos de la escuela, opinión sobre la escuela actual y sus diferencias con el pasado.

3. Cada grupo determina el número definitivo de entrevistas a realizar y el perfil de las personas a entrevistar y se lo comunica a la profesora.

4. Cada persona contacta con las personas a quienes ha pensado estudiar, les explica lo que pretende hacer, solicita su colaboración y lleva a cabo la(s) entrevista(s) para la consecución de los datos pretendidos.

5. Los grupos analizan los resultados obtenidos, utilizando para ello una tabla de doble entrada. En las filas aparecen los criterios contemplados y en las columnas, utilizando códigos para preservar su anonimato, las personas objeto de análisis, clasificadas por franjas de edades.

6. Terminado el vaciado de los datos en la rejilla de análisis de resultados, cada grupo reflexiona sobre los resultados, analizándolos en su conjunto y por subgrupos de edades, género, medio (rural/urbano), espacio geográfico de referencia (CAPV, no CAPV, etc.) comparando también entre diferentes categorías y elabora un informe con el análisis de los datos.

7. Por otro lado, las personas de cada grupo que han trabajado la misma franja de edad (expertos/as en esa edad), se reúnen y analizan los resultados logrados, intentando compararlos y detectar variaciones de los mismos en función de medio (rural/urbano), espacio geográfico de referencia (CAPV, no CAPV, tipo de centro, etc. Cada uno de estos grupos elabora un informe sobre el análisis de datos efectuado y las conclusiones a que ha llegado.

8. Finalmente, cada persona elabora unas conclusiones sobre:

- La educación en el S. XX y XXI a través del trabajo realizado
- Su relación con los contenidos trabajados en las unidades correspondientes de la asignatura
- La experiencia de preguntar a otras personas sobre sus vivencias educativas, de conocer parte de la historia de la educación a través de la voz de sus protagonistas.
- La experiencia de la realización de la actividad (parte individual y parte grupal) ¿Qué me ha aportado esta actividad? ¿Cómo hemos trabajado en mi grupo habitual? ¿Y en el grupo de las personas que hemos trabajado la misma franja de edad? ¿Qué aprendizajes he realizado que responden a lo que esperaba? ¿Ha habido aprendizajes que no pensaba hacer y que he conseguido? ¿Cómo me he sentido en la realización de la actividad? ¿Qué me ha parecido la metodología seguida?

5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Finalizada la actividad la evaluación global de la misma es muy positiva. El nivel de aprendizaje de los estudiantes se ha elevado en relación al logrado en cursos anteriores con metodologías más tradicionales. Además, preguntados estos por la experiencia, recogimos respuestas que podemos clasificar alrededor de tres dimensiones: educativa, social y personal. En la **dimensión educativa** recogemos la alusión de los alumnos/as al fomento de: el aprendizaje de resolución de problemas, la clarificación de ideas, mayor productividad y mejores resultados en el aprendizaje, el desarrollo de una serie de competencias (diálogo, adaptación a otros ritmos, búsqueda de información, enfrentamiento y superación de los propios miedos, gestión del tiempo, etc.), la implicación activa y la responsabilización de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, el pensamiento de estos de que el profesor no es la única fuente de aprendizaje, el autocontrol de los estudiantes sobre su aprendizaje, una actitud positiva ante los contenidos, un aprendizaje más significativo, mayores posibilidades de que los estudiantes concluyan su cometido y lo hagan con éxito, la motivación hacia el aprendizaje, la disminución del tedio y del aburrimiento, la supervisión grupal, la evaluación no sólo de los resultados, sino de los procesos, la participación de los estudiantes en su propia evaluación y en la de los compañeros/as.

En la **dimensión social**, los estudiantes destacan que la experiencia es motivo para su interrelación e interacción, mejora su competencia de trabajo en equipo, la colaboración y la responsabilidad por los otros, unas relaciones heterogéneas más positivas, una actitud hacia los otros (compañeros/as y personas entrevistadas) más positiva, de respeto, valoración y empatía, la habilidad de colocarse en diferentes perspectivas a la hora de analizar una situación,

En cuanto a la **dimensión psicológica**, los estudiantes aluden al aumento de la autoestima, la satisfacción con la experiencia de aprendizaje, la reducción de la ansiedad, el desarrollo de una actitud positiva hacia el profesor y la asignatura

Como profesora, estando de acuerdo con las apreciaciones de los estudiantes, no cabe sino reconocer la transformación que experimentan las relaciones entre el profesor y los alumnos/as, tanto entendidos como grupo-clase como integrados en los respectivos grupos de trabajo o individualmente considerados. Surge una complicidad entre todos, en aras a

la consecución de los objetivos pretendidos. Cambia el rol del profesor, que pasa de ser un mero transmisor de información a ser un facilitador del aprendizaje que apuesta y cree firmemente en las potencialidades de sus alumnos (as) y que siente el reconocimiento hacia su labor, hacia la seguridad que les aporta saber que está ahí, la satisfacción de un aprendizaje compartido y de verles motivados de forma inusual, con una actitud muy diferente a la mantenida en otras asignaturas impartidas con metodología más tradicional, incluso por el mismo profesor/a.

No obstante, la experiencia no está exenta de ciertas limitaciones, como ritmos de trabajo diferentes, elevado número de estudiantes y gran heterogeneidad entre ellos, dificultades a la hora de evaluar, cierta resistencia inicial de la mayoría de éstos, nivel elevado de ansiedad que supone la introducción de una metodología a la que no están acostumbrados, esfuerzo extra que la experiencia exige tanto a los alumnos como al profesor, que supera al desarrollado tradicionalmente en una asignatura de 6 créditos.

También las personas externas a la universidad que participaron como entrevistadas o como facilitadoras de entrevistas, se pronunciaron sobre la experiencia y sobre el proceso de trabajo seguido en esta asignatura. Animaron, en todo momento, a que la experiencia tuviera continuidad en los próximos años. Destacaron la escasez de este tipo de iniciativas, así como su relevancia, tanto para los estudiantes, como para los entrevistados.

Referencias Bibliográficas

- BAJTIN, Mijaíl. 1997. **Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos**. Anthropos. Barcelona.
- DEWEY, John. 1989. "Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo" en CAPARRÓS, A. **Cognición y Desarrollo humano**. Paidós. Barcelona.
- JACQUES, D.; GIBBS, G. y RUST, C. 1993. **Designing and Evaluating Courses**. New South Wales Educational Methods Unit, Oxford Brooke University. Oxford.
- JOHNSON, David y JOHNSON Roger. 1994. **Joining Together: Group Theory and Group Skills** (5ª Ed.). Allyn & Bacon. Massachusetts.
- KOLB, David. 1981. "Learning styles and disciplinary differences" en CHICKERING, Arthur (ed.). **The Modern American College**. Jossey-Bass. San Francisco.

- OSER, F.K. y BAERISWY, F.J. 2001. "Choreographies of Teaching bridging instruction to teaching", en RICHARDSON, V. (Edit.). **Handbook of Research on Teaching** (4ª Ed.) pp. 1031-1965. AERA. Washington.
- STUFFLEBEAM, Daniel. 1996. **El Papel de la Evaluación en la Mejora Escolar. El Gran Cuadro**. Mensajero. Bilbao.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. 2001. **Marco pedagógico**. Universidad de Deusto. Bilbao.