

NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA COOPERACIÓN, AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

NEW WAYS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION: THE COOPERATION, AUTONOMY AND SELF-REGULATION IN LEARNING

Laura Rayón Rumayor *, **Ana M^a de las Heras Cuenca ****,

**Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la UAH. ** Becaria Predoctoral FPI del Plan Nacional de I+D+I del MICINN. UCM.*

*Dirección para correspondencia: laura.rayon@uah.es
delasheras@edu.ucm.es*

RESUMEN

Fruto de una propuesta de innovación, financiada por el Vicerrectorado de Comunicación y Planificación de la UAH en el curso 2007/08, surge la propuesta que presentamos en este documento, tras cuatro años de aplicación en la Licenciatura de psicopedagogía, en la actualidad en el Máster de Psicopedagogía, en una asignatura troncal. Describimos las estrategias formativas vinculadas a la creación y gestión del conocimiento de un modo cooperativo. A través de una estructura cooperativa en el aula, vertebrada en torno a tres estrategias fundamentales: el relato fotográfico, las historias de vida y el diario personal de aprendizaje, vamos configurando un modelo formativo que compagina la cooperación con la autonomía y autorregulación del propio aprendizaje, de modo que los estudiantes desempeñan un rol activo en la creación y gestión del conocimiento.

Planteamos en primer lugar los referentes que informan el diseño y desarrollo de nuestro modelo formativo, en un segundo lugar nos detenemos en describir y explicar las competencias básicas que dotan de sentido a la propuesta docente, para terminar exponiendo los rasgos y concreciones prácticas fundamentales de la estrategias formativas que articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como colofón exponemos unas conclusiones en torno a la experiencia obtenida.

Palabras clave: Enseñanza Superior, aprendizaje cooperativo, aprendizaje autónomo, creación y gestión del conocimiento.

ABSTRACT:

In this working paper we describe a project of innovation, financed by the Vicerrectorado of Communication and Planning of the UAH in the course 2007/08, developed during four academic courses in a subject of Psicopedagogia Degree. This project has been funded again in the academic course 2011/12 in a experience that is carrying out in a subject of the new Master's Degree of Psicopedagogia.

The analysis and reflection about the experience implemented in our teaching practice, focuses on the three key and fundamental strategies to facilitate the development of students' autonomy, the cooperative and self-regulated learning: the Photographic, the life stories and the personal learning diary. We explain the didactic proposal and his fundamental features. Finally we explain how the students play an active rol in the creation and the management of their own knowledge.

We expose in a first moment the theory that inform the design and the development of our training model. Secondly, we will describe the basic competences which make sense to our proporsal. Finally we present the three fundamental strategies which articulate the learning and teaching process and the conclusions of the experience.

Key words: Higher Education, Cooperative learning, Autonomous learning, Creation and the direction of the knowledge.

1. UN MARCO COMPRENSIVO PARA LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS

El proceso de reforma de las enseñanzas universitarias ante el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exige el cambio de metodologías de enseñanza como factor determinante de los cambios que se proponen. Sabemos que la estructura y organización curricular que implican los nuevos créditos ECTS exigen nuevas formas de trabajo en el aula. 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. Necesitamos nuevas metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo, activo y en equipo. Veamos por qué.

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 nos permitan afrontar los cambios en las enseñanzas universitarias desde un marco más clarificador y comprensivo. Es importante que los docentes 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 coherentes con dos demandas fundamentales, derivadas de las nuevas necesidades sociales: el aprendizaje a lo largo de la vida, y la creación y gestión del conocimiento.

Aquí está la clave para identificar algunos de los saberes básicos que debemos poner a disposición de los estudiantes desde la perspectiva del aprendizaje continuo orientado a la creación y gestión del conocimiento. En estas nuevas necesidades sociales residen de los cambios metodológicos y las estrategias formativas consiguientes que seleccionemos como legítimas para que nuestros estudiantes aprendan. Satisfacer estas necesidades que acabamos de señalar, implica identificar en las enseñanzas universitarias saberes complejos y generalistas, con un valor adaptativo y polivalente que necesitamos concretar desde una perspectiva pedagógica. Las organizaciones de hoy requieren 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.

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, pero sí 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” (pg.:65).

Desde estos planteamientos, hemos generado un marco de actuación 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 también trabajar determinadas competencias clave que potencien una cultura de la cooperación basada en el aprendizaje autónomo, creativo y auto-regulado. 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.

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

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). 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 (Angulo 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.

El valor de este enfoque reside también en que permite desterrar el concepto de competencias en términos de resultados de aprendizaje, fácilmente medibles y cuantificables. 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. Son un 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, 2009:109).



Grupos de competencias DeSeCo (2002)

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

i) 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. 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. ii) 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 (Bautista, 1994).

Sobre el grupo de competencias “**Interactuar en grupos heterogéneos**”, valoramos como importantes las siguientes pautas a la hora de proceder: iii) 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. iv) Adquisición del compromiso con los compañeros del equipo, en especial en los momentos que se presenten dificultades para algún miembro. 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) es un valor a experimentar. v) El trabajo en equipos heterogéneos implica el desarrollo de actitudes en el estudiante orientadas a la promoción de la convivencia. Los alumnos resuelven los conflictos, y expresan las emociones que van aflorando a lo largo de la asignatura cuando surgen dificultades, experimentan logros, y se establecen vínculos con los compañeros. Aprender es sinónimo de 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, porque 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: vi) 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. vii) Problematización del conocimiento mediante la lectura de textos de referencia, su debate y puesta en común en pequeño y gran grupo. Tarea importante 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. viii) Asunción de tareas de un modo autónomo y responsable, individual y colectivamente. Se presta 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. ix) Argumentación y crítica de ideas, planteamientos y acontecimientos. Se presta especial atención a que los alumnos debatan y discutan fundamentando sus ideas, razonándolas y apoyándose en juicios de valor contrastados. x) 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 y del aprendizaje.

3. LA AUTONOMÍA, AUTOREGULACIÓN Y LA COOPERACIÓN EN EL APRENDIZAJE: TRES ESTRATEGIAS FORMATIVAS

Si como hemos señalado los alumnos deben de ser capaces de aprender a lo largo de toda la vida, esto 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 se concreten en actividades centradas en el aprendizaje colectivo. Las dinámicas de aprendizaje 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. 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.

Además, centrar la 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. Hay 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 orientado a una mayor autonomía y autorregulación. Como ya hemos señalado, 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.

3.1. El diario de aprendizaje

Resulta difícil encontrar una definición consensuada de lo que es un diario de aprendizaje, diversas son las denominaciones que de manera más o menos clara, pretenden definir lo que es. En la literatura pedagógica aparecen acepciones que entrañan la dificultad de diferenciarse en la práctica (portafolios, diario de aula, bitácora,...). La intención pedagógico-didáctica que se le otorgue a estas estrategias formativas será la que aporte matizaciones y rasgos que nos pueden permitir diferenciarlos. En función de las intenciones que informen las propuestas docentes, la cualidad del aprendizaje que consideremos más valiosa, y los procedimientos que arbitremos para tal fin, otorgarán a estas herramientas matizaciones y significados diferentes en la práctica. Lo que sí queda claro es que todos los autores, con matices y referentes teóricos diferentes, coinciden en considerar el 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 también a cómo lo está realizando. Por ello, esta función la convierte en una 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 esta función, al 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. Estas autoras distinguen entre diario de aprendizaje y carpeta personal de aprendizaje. La carpeta personal se convierte en un documento público donde el alumno recopila actividades, resultados, materiales de trabajo... y en donde cabe un registro

básico para ellas: el diario de aprendizaje. Este registro lo conciben como auto-informe 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.

Para McKernan (2001:108) el diario puede tener más de un propósito, puede 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, por tanto, a desarrollar ideas y a mejorarlas, así como comunicarlas de un modo serio y riguroso. Coincide con las autoras citadas 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 estos autores, 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.

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. 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)

3.2 Historias de vida

Esta actividad se convierte en una experiencia de aprendizaje que, tras cuatro 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. Con esta estrategia los alumnos 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), 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, y situación actual.

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. Así pueden establecer 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. 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”. A modo de relatos cruzados (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pp. 4) la estrategia permite conocer la realidad socio-laboral de primera mano desde el estudio de distintos condicionantes, situaciones de partida y evoluciones en su forma de transitar por el sistema educativo y el mercado laboral reales y concretos. 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.” Y por ello, la enseñanza superior necesita que se promuevan experiencias de aprendizaje que permitan “mirar” a fuera del aula y nos permita utilizar el conocimiento para explorar, describir, analizar e interpretar la realidad.

Esta estrategia concreta un camino no exento de problemas, dudas e incertidumbre. Pero es un proceso formativo muy potente porque permite experimentar que se está adquiriendo el conocimiento teórico. Profundizar en éste para dotar de significado a los datos reales, es experimentado por los estudiantes como una necesidad para poder “contextualizarlos y abordarlos de forma global y multifocal” (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, *ibid*:3). Proceso caracterizado por la riqueza de las múltiples interpretaciones que surgen cuando los alumnos se proponen describir la realidad para comprenderla. El conocimiento aportado a través de los textos cobra sentido y significado para ellos en la construcción de su “mirada”. A través de los datos recogidos los equipos elaboran un informe final, en donde ponen “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, *ibídem*).

Los relatos de vida requieren de la intervención de destrezas de carácter intelectual y habilidades interpersonales que pongan en juego la relación teoría y práctica que permite comprender cómo es la realidad sociocultural, educativa, ideológica, económica y política de nuestra sociedad. 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)

Otra importante dimensión del aprendizaje que aporta la estrategia es que exige cierta sensibilidad para detectar la diversidad de situaciones socio laborales de los actores sociales. Identificar las situaciones de desigualdad e injusticia en las que están inmersos algunos trabajadores nos permite conseguir que el conocimiento se ponga al servicio del desarrollo de actitudes críticas y de la concienciación social; bien los expresa 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)

3.3 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 cotidianidad de nuestras vidas. 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; 2011), 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, re-conceptualización y acción narrativa realizadas por sus miembros, al crear nuevos referentes.” Los estudiantes como escrutadores de la realidad, 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 que a su juicio son fundamentales para describir la realidad socio-laboral actual y sus implicaciones y retos educativos. El estudiante se convierte en un observador activo, y la representación de la realidad se evidencia como una 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 auto-reflexiva, 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.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los alumnos, a lo largo de estos cuatro cursos académicos, nos han evidenciado que estas estrategias les exigen un gran compromiso y fuerte ritmo de trabajo, y reconocen que ello 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 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. 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.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ARDÈVOL, E. (2009). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Editorial UOC.

BAUTISTA, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.

BAUTISTA, A. y VELASCO MAILLO, H. (2011). *Antropología Audiovisual, medios e investigación educativa*. Madrid:Trotta.

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/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T210HistoriaRelatosVida&&idSeccion=28921> (Consultado 18-5-2010)

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.

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