



Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
ISSN: 0213-8646
emipal@unizar.es
Universidad de Zaragoza
España

MARGALEF GARCÍA, Leonor; PAREJA ROBLIN, Natalie
Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 22, núm. 3, 2008, pp. 47-62
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo

Leonor MARGALEF GARCÍA
Natalie PAREJA ROBLIN

RESUMEN

Correspondencia

Leonor Margalef García
Universidad de Alcalá
Facultad de Documentación.
Calle San Cirilo, s/n. Alcalá de
Henares, 28801 (Madrid)
Tel.: 918852401
E-Mail: leonor.margalef@uah.es

Natalie Pareja Roblin
Universidad de Alcalá
Colegio de Trinitarios, Calle
Trinidad No. 1. Alcalá de Henares,
28801 (Madrid)
Tel.: 918855275
E-Mail: nataliepareja@hotmail.com

Recibido: 15/03/08
Aceptado: 30/06/08

En este artículo compartimos algunas reflexiones acerca del desarrollo de metodologías de aprendizaje activo en la enseñanza universitaria a partir del análisis crítico de las experiencias vividas en tres procesos de innovación desarrollados en el marco del Programa de Formación Inicial del Profesorado de la Universidad de Alcalá. Si bien se trata de tres experiencias distintas, con características y peculiaridades propias, todas parten del compromiso por comprender y transformar la práctica docente a través de la indagación y reflexión colectiva. En base a estas experiencias planteamos algunas reflexiones sobre los procesos de cambio educativo y el desarrollo de metodologías de aprendizaje activo.

PALABRAS CLAVE: Innovación, aprendizaje activo, desarrollo profesional del profesorado.

A one-way path: active learning methodological strategies

ABSTRACT

In this paper we share some reflections about the development of active learning methodologies in higher education through a critical analysis of the lived experiences in three innovation processes carried out under the framework of the Teacher Professional Development Program at the University of Alcalá. Even though the three experiences are different, each with its own characteristics and peculiarities, all of them stem from a commitment to understand and transform teaching practices through collective reflection and research. Based on these experiences we propose some reflections about educational change processes and the development of teaching methodologies that facilitate active learning.

KEY WORDS: Innovation, Active Learning, Teacher Professional Development.

“Científicamente está comprobado que el cerebro tiene una similar reacción cuando vemos una vela encendida con los ojos abiertos, que cuando la imaginamos con los ojos cerrados. Podemos ver con nuestra mente y no sólo con los sentidos... Yo conozco los hechos, las fechas. Puedo situarte en el tiempo, en los olores y entornos. Pero en mi narración –porque soy hombre, y peor aún, historiador racional– faltará lo interior. No puedo, por más que trate, imaginar lo que sentiría Juana a los dieciséis años viajando en la nave capitana a casarse con Felipe el Hermoso”.

(GIOCONDA BELLi, 2006, 11).

Introducción

Este artículo presenta tres experiencias de innovación que han puesto en marcha estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje activo, crítico y reflexivo de los estudiantes universitarios. Si bien cada experiencia tiene sus propias características y particularidades, tienen en común el contexto en el que se han desarrollado: el Programa de Formación y Apoyo Pedagógico del Profesorado de la Universidad de Alcalá.

En las tres experiencias de innovación partimos del convencimiento de que “los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos” (COCHRAN-SMITH y LYTLE, 2002, 68). Asumimos el compromiso de acompañar y dinamizar al profesorado interesado en transformar sus prácticas docentes a través de metodologías de aprendizaje activo, centradas en el alumno, la reflexión, la comprensión y la construcción del conocimiento.

La consolidación de comunidades de indagación en el marco del programa de formación del profesorado fue central para que el profesorado comparta experiencias, contraste opiniones e interpretaciones, planifique alternativas y estrategias de acción, tome decisiones y avance en el análisis y la reflexión de las propuestas de cambio. Fue así que los procesos de autorreflexión se vieron enriquecidos y ampliados con las miradas, experiencias, acciones y reflexiones de otros profesores y, lo que es muy importante, de los estudiantes.

Sin duda, no todas las experiencias de innovación que aquí describimos han tenido el mismo grado de intensidad ni han alcanzado el mismo proceso de maduración y continuidad, pero todas nos han servido para aprender, vencer dificultades y tener motivos para la esperanza en la transformación de las prácticas y la renovación de las metodologías didácticas en la universidad.

En primer lugar se presenta una experiencia que se ha llevado a cabo como parte de un proyecto de innovación. Se trataba de un grupo numeroso de profesores pertenecientes a una gran heterogeneidad de áreas de conocimiento que exploraron diversas estrategias metodológicas en sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar se describe y analiza una experiencia de innovación desarrollada por un grupo de profesores de la Facultad de Psicopedagogía implicados en un proceso de investigación-acción con el propósito de construir y aportar reflexiones y alternativas para (re)pensar la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria desde el análisis, la experimentación y la indagación de su práctica educativa.

En tercer lugar se describe una experiencia que se está desarrollando en la actualidad y que, en cierto modo, constituye la continuación del caso anterior. Esta experiencia tiene el valor de mostrar el impacto y la sostenibilidad de prácticas innovadoras e, incluso, la posibilidad de su mejora continua, ampliándose a un grupo mayor de profesores y estudiantes.

Caso 1: Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje autónomo

Esta experiencia se llevó a cabo en el curso 2004-2005, en el marco del proyecto de innovación “*Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes*” (MARGALEF y TORNÉ, 2007). El propósito de este proyecto se centró en la implementación de una diversidad de estrategias metodológicas que facilitaran el aprendizaje activo de los estudiantes universitarios. Las estrategias seleccionadas respetaban, en cada caso, las características peculiares del contenido disciplinar, el perfil de los estudiantes y el estilo del profesorado.

La ventaja de esta experiencia fue partir de un grupo de trabajo que contaba con cierta cohesión social y con una trayectoria anterior que generó un clima de confianza. Nos constituimos como grupo no sólo para implementar metodologías de aprendizaje activo, sino unidos por la búsqueda de respuestas alternativas a la pregunta “*¿Qué puedo mejorar en mi práctica docente?*”. Es decir, partimos de una implicación y un compromiso con la mejora cotidiana de nuestras prácticas de enseñanza.

Los objetivos comunes que nos propusimos fueron:

- Diseñar y desarrollar una intervención docente innovadora que fuese adecuada al contexto educativo del profesorado participante y que se basase en el uso de estrategias didácticas de aprendizaje activo.
- Indagar los aportes y posibilidades de distintas estrategias metodológicas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Trabajar de forma interdisciplinar entre los miembros del grupo de innovación, con el fin de generar un conocimiento didáctico a partir de la reflexión sobre nuestra práctica docente.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia fue el resultado de la consolidación de un grupo de dieciocho profesores y profesoras que obtuvieron el Diploma de Formación Docente Universitaria en el marco del Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá.

El grupo estaba compuesto por profesores titulares, titulares interinos, ayudantes, asociados, colaboradores y contratados doctores. Lo interesante de este grupo fue su carácter interdisciplinario con la presencia de diferentes áreas de conocimiento: Documentación, Ciencias de la Computación, Didáctica, Ingeniería Telemática, Lenguajes y Sistemas, Medicina Preventiva y Salud Pública, Pediatría, Parasitología y Química Inorgánica.

En la experiencia estuvieron involucrados cerca de mil alumnos matriculados en las diferentes asignaturas. Se trataba de un grupo heterogéneo de estudiantes que pertenecían a distintos cursos y titulaciones, pero con un mayor predominio de estudiantes de segundo curso.

El eje de la experiencia partía de considerar los siguientes acuerdos y aspectos compartidos por todo el equipo de profesores:

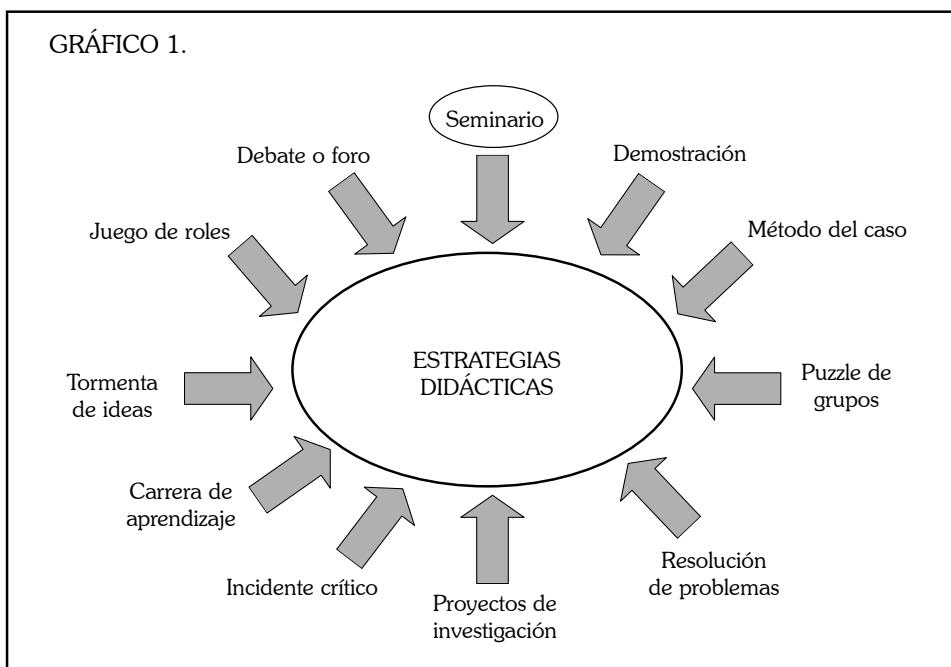
- Partir del supuesto de que *los alumnos tienen que aprender por sí mismos, apropiarse del conocimiento y transformarlo en experiencia*. No hay que darles todo elaborado con la intención de que lo reproduzcan, sino de que lo recreen.
- Introducir al alumnado y guiarlo a través de la asignatura. *Realizar una función más formativa que informativa*, aclarar y ayudar a comprender conceptos más que sólo aportar datos.

- Ensayar estrategias de participación como dinámicas grupales y actividades que impliquen *tareas de comprensión y producción de conocimiento*. Para concretar más esta idea se acordó:
 - Reservar la clase teórica en formato tradicional para la enseñanza de contenidos que sean difíciles de abordar mediante otros formatos.
 - Realizar introducciones que facilitaran un mejor acercamiento al tema y ayudar a establecer conexiones y elaborar conclusiones.
 - Potenciar la enseñanza en pequeños grupos.
 - Promover la colaboración del alumno(a) en tareas de enseñanza a compañeros y con compañeros.
 - Redefinir el papel de la enseñanza práctica y, especialmente, realzar su importancia y reforzar el papel de ésta en la evaluación.
 - Desarrollar mayores habilidades en el manejo y utilización de diversas fuentes de información.

Los principios de procedimiento que guiaron la actuación docente y permitieron seleccionar las estrategias didácticas –según las variables de contenido, perfil del alumno, contexto y profesorado– fueron:

- Facilitar aprendizajes significativos partiendo de conocimientos previos.
- Explicar el porqué de los contenidos y su sentido en nuestro programa.
- Priorizar el razonamiento y la comprensión.
- Estimular el espíritu crítico del alumnado.
- Concebir el contenido no como un conjunto cerrado de ideas, sino como un cuerpo abierto de conocimientos en los que conviven diferentes enfoques.

La característica principal de esta experiencia de innovación fue la gran diversidad de estrategias didácticas empleadas para favorecer el aprendizaje activo y participativo de los estudiantes, tal y como se puede apreciar en el gráfico 1. Algunas de estas estrategias fueron comunes a varias disciplinas (por ejemplo: el debate o foro, la demostración y la resolución de problemas) y otras se utilizaron exclusivamente en algunas materias, de acuerdo a las características particulares de las mismas (por ejemplo: el juego de roles o el puzzle de grupos).



Como eje del proyecto se llevó a cabo un seminario a fin de facilitar el intercambio, el contraste, la comparación y la triangulación de los resultados en cada una de las asignaturas, promoviendo de este modo procesos de reflexión colectiva sobre la práctica docente y sobre las experiencias del profesorado y alumnado durante la implementación de las diversas estrategias didácticas.

Resultados, reflexiones y aprendizajes

En una primera etapa fue difícil encontrar líneas de acción comunes y superar la fase de catarsis o de “búsqueda de chivos expiatorios” que paralizaban en cierto modo la implementación de acciones innovadoras. Pero comprobamos, tal y como indica Perrenoud (2004), que esta fase es necesaria y que, una vez superada, es posible avanzar en la búsqueda de los aspectos y dimensiones sobre las que podemos actuar. Los profesores involucrados comprendieron que no se trataba de esperar a que las condiciones fueran óptimas ni cambiar todo a la vez. Tampoco se trataba de ir contra corriente e invertir la marea, sino de “*bailar en los espacios que dejan disponibles el flujo y reflujo de las olas*” (SMYTH, 2000, 162).

La observación y la reflexión fueron claves para el seguimiento de nuestras acciones y para avanzar en el logro de los objetivos que nos habíamos propuesto. Para favorecer estos procesos se organizaron talleres y reuniones de grupo en los que sistematizábamos nuestras ideas y dudas a través de diversos instrumentos de seguimiento y evaluación. En estas sesiones se proporcionaba bibliografía, se debatían textos y se discutían algunas diferencias, a fin de promover una reflexión colectiva a partir del análisis crítico de las experiencias desarrolladas. Esta fue la etapa más complicada del proyecto, ya que suponía “*ir más allá de las prácticas cotidianas*”, “*de lo realizado*”, “*intentarlo*”, “*romper esquemas*”, “*hacer frente a lo desconocido*” (WRIGLEY, 2007) y entrar en un nivel de reflexión de tercer orden, es decir, “una reflexión sobre la reflexión en la acción”.

Sin duda teníamos muchas cosas a nuestro favor, sobre todo el haber generado un grupo cohesionado y dispuesto a afrontar algunos desafíos. Pero también comprobamos, como señala Perrenoud (2004, 209), que “*la postura y la práctica reflexiva no están en el núcleo de la identidad del enseñante*”, no se generan *ipso facto*, sino que suponen un proceso que necesita tiempo y exige poner en relación el saber, la acción, el riesgo y la responsabilidad.

Caso 2: Una propuesta didáctica para facilitar el aprendizaje relevante de alumnos de psicopedagogía con el apoyo de las TIC

La segunda experiencia de innovación surge de la necesidad de generar propuestas alternativas y abrir espacios de diálogo y reflexión acerca del uso de las TIC en la enseñanza universitaria, a través de un proceso de investigación-acción en el que participó un grupo de profesores comprometidos con el análisis, la comprensión y la transformación de sus prácticas de enseñanza.

En este caso, nuestra mirada se centró en los procesos de cambio educativo y en los aspectos metodológicos y didácticos del uso de las TIC como herramientas de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que pretendíamos era ir más allá de la simple incorporación de nuevas herramientas... la propuesta era más ambiciosa. Buscábamos aprovechar las oportunidades que las TIC ofrecen para dinamizar procesos de innovación en los que la interdisciplinariedad, la indagación y el aprendizaje crítico y reflexivo de los estudiantes adquieran vida propia.

No se trataba sólo de introducir cambios en nuestras propuestas metodológicas apoyados en el uso de las TIC (algo que de por sí ya supone un desafío), sino de integrar las distintas asignaturas involucradas en el proyecto a través de pautas de trabajo compartidas y de un enfoque interdisciplinario. Todo esto en un contexto

de indagación y reflexión crítica, continua y constructiva. Nos planteamos así como principales objetivos de esta experiencia:

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

Descripción de la experiencia

Esta experiencia se desarrolló en el curso lectivo 2005/2006. En ella se involucraron profesores y alumnos de siete asignaturas de la licenciatura en Psicopedagogía. Se trataba de cuatro asignaturas troncales, una asignatura obligatoria y dos asignaturas optativas.

El equipo estaba conformado por cinco profesores y una estudiante de Doctorado que participó de la experiencia asumiendo el papel de “amiga crítica” (ELLIOTT, 1990; STOKES, 2003), dinamizando los procesos de reflexión y promoviendo la generación de espacios para el debate, el contraste, la revisión y la reconstrucción de la experiencia.

Los profesores pertenecían a distintas áreas de conocimiento y categorías docentes. Los estilos de enseñanza eran también diferentes, hecho que favoreció el intercambio de puntos de vista y enriqueció los procesos de reflexión colectiva.

En la experiencia participaron alrededor de ciento veinte alumnos matriculados en las siete asignaturas del proyecto. Se trataba de un grupo heterogéneo en cuanto a edad, experiencia profesional y conocimiento de las TIC. Aproximadamente un tercio del grupo tenía más de 30 años y contaba con una trayectoria profesional como profesor en escuelas y/o institutos. El resto de los alumnos tenía entre 22 y 27 años, habiendo finalizado recientemente la Diplomatura de Magisterio, por lo que no tenían experiencia profesional anterior. Había también mucha diversidad

en cuanto a intereses y conocimientos previos debido a la presencia de alumnos de diplomaturas e incluso licenciaturas diferentes.

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

Nuestra propuesta metodológica consistió fundamentalmente en:

1. Proponer *una actividad común*, transversal a las asignaturas que participaron del proyecto. Con estas actividades pretendíamos tejer y estrechar las relaciones de interdisciplinariedad entre asignaturas, a través de la elaboración de un trabajo común que fomentaba el análisis de situaciones problemáticas desde una perspectiva multidisciplinar y la organización de actividades en las que participaron profesorado y estudiantes de las distintas asignaturas.

En el primer cuatrimestre esta actividad consistió en el análisis de las necesidades del sistema educativo actual. Para compartir los aprendizajes se propusieron diversas dinámicas (exposiciones, “Jurado 13”, sesiones de posters) en las que los alumnos (organizados en pequeños grupos) y los profesores fueron intercambiando reflexiones y argumentos acerca de las problemáticas del sistema educativo y las propuestas de la Ley Orgánica de Educación desde una perspectiva interdisciplinaria. En el segundo cuatrimestre se trabajó alrededor del análisis de experiencias concretas de investigación-acción desde una doble perspectiva: los aspectos metodológicos de estas experiencias de investigación y su aporte o contribución a la formación del profesorado. Las experiencias fueron analizadas a través de un debate crítico en el que participaron alumnos y profesores de dos asignaturas.

2. La construcción de *diarios reflexivos*, como estrategia formativa para propiciar la reflexión individual, la integración de los aprendizajes y la creación de nuevos conocimientos. En estos diarios los alumnos iban plasmando de manera sistemática las reflexiones, dudas y cuestionamientos que les sugerían las lecturas, los debates de clase y las actividades en pequeños grupos, contrastando a su vez esta información con las experiencias de su vida cotidiana y con los aprendizajes construidos en otras asignaturas.

Para ello nos apoyamos en las bitácoras o weblogs. Esta herramienta nos permitió abrir y ampliar los espacios de reflexión individual a todo el grupo, de manera que los estudiantes pudieran aprender *de* y *con* los otros al leer los diarios de sus compañeros, acercándose a múltiples perspectivas e intercambiando opiniones y comentarios. Asimismo, el uso de los blogs facilitó el seguimiento y retroalimentación continua de los procesos de construcción de aprendizajes del alumnado.

3. La consideración de *pautas de evaluación comunes* a las asignaturas del proyecto, asumiendo la evaluación continua, la autoevaluación y la coevaluación como procedimientos para la evaluación de los aprendizajes.

Resultados, reflexiones y aprendizajes

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

Reconstruimos a continuación algunos de los principales hallazgos de esta experiencia:

- *Integración y espacios para la colaboración entre el profesorado: traspasar las fronteras de las disciplinas.*

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

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

- *Las tareas de comprensión como vehículo para la producción de conocimientos.*

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

- *El clima de la clase y la estructura social de participación.*

Hemos comprobado la conexión de la estructura de las tareas académicas con la estructura social de participación. El logro de la expresión del aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo se ha visto favorecido por el clima de relación y participación, así como por el reconocimiento y valoración de la dimensión afectiva de los procesos de aprendizaje.

- *La evaluación de los aprendizajes: un proceso compartido y participativo.*

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

Más allá de los resultados generados, involucrarnos en este proceso de indagación nos ha permitido reflexionar acerca de las condiciones y exigencias del cambio e innovación en la enseñanza universitaria, brindándonos la oportunidad de cuestionar, problematizar y reconstruir nuestras prácticas, al mismo tiempo que nos abrió nuevas puertas para seguir indagando, reflexionando y profundizando...

Caso 3: Enseñar-aprender desde una propuesta didáctica integrada: generando redes de formación

Esta experiencia está llevándose a cabo actualmente durante el curso académico 2007/2008. La misma se realiza en el marco del Grupo de Innovación Docente (GI07-06): “Innovación curricular y aprendizaje crítico” de la Universidad de Alcalá. Este grupo está constituido por profesorado de la Licenciatura en Psicopedagogía y de diferentes especialidades del Título de Maestro de la Escuela de Magisterio.

Fruto de la experiencia anterior y de los aprendizajes que a partir de ella se generaron, consideramos que era necesario seguir reflexionando y explorando sobre nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. Las exigencias de la sociedad global, del pensamiento postmoderno y de las condiciones del contexto de

internacionalización y convergencia del EEES exigen indagar y ensayar nuevas propuestas. Este es un desafío que tenemos que afrontar para que el impacto de estas prácticas sea mayor y traspase las fronteras de las acciones individuales y experiencias puntuales.

Especificamos los objetivos propuestos en esta nueva experiencia:

- Desarrollar propuestas curriculares en el marco de un enfoque de aprendizaje crítico, reflexivo y colaborativo que se concreten en principios de actuación y estrategias de enseñanza-aprendizaje globales.
- Integrar las TIC al desarrollo curricular de las asignaturas desde un marco metodológico compartido, explorando las posibilidades didácticas de diferentes herramientas tecnológicas como los foros de debate, las bitácoras (weblogs), Wikis, los círculos de aprendizaje y los portafolios electrónicos para generar un conocimiento didáctico fundamentado.
- Crear redes de formación entre profesores y estudiantes de la Escuela de Magisterio y la licenciatura en Psicopedagogía.
- Indagar sobre nuestras prácticas docentes para generar innovaciones que contribuyan a la mejora de las mismas.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia de innovación se está desarrollando de manera conjunta entre las titulaciones de Psicopedagogía y de Magisterio. En el caso de la Universidad de Alcalá estas titulaciones se encuentran en Campus diferentes, la primera en Alcalá de Henares y la segunda en Guadalajara.

En total estamos involucrados nueve profesores de diversas áreas de conocimiento y que impartimos distintas asignaturas. Por parte de la titulación de Psicopedagogía, las asignaturas implicadas son: Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo; Formación y Desarrollo Profesional del Educador; Teorías y Estrategias de Aprendizaje; Psicología de la Familia; Desarrollo de Programas en Habilidades Sociales y Psicología de la Infancia y la Adolescencia. Las asignaturas de Magisterio que forman parte de la experiencia son: Didáctica, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.

Los estudiantes son de primero y segundo curso de Magisterio y de cuarto y quinto curso de Psicopedagogía. Se trata de un grupo muy diverso en cuanto a edades, expectativas y experiencias previas se refiere.

Las razones que fundamentaron la planificación de esta propuesta de innovación se pueden resumir en:

- La mayor parte de los estudiantes de segundo ciclo provienen de la Escuela de Magisterio, por lo que una propuesta de coordinación e integración entre ambos programas de estudio permitiría cierta continuidad en una línea de trabajo iniciada en la Diplomatura. Además, es una manera real de realizar una captación de alumnos que deseen continuar estudiando en un segundo ciclo o postgrado.
- La necesidad de crear redes de trabajo entre el profesorado que permitan profundizar en la indagación sobre los procesos educativos y, al mismo tiempo, generar y fortalecer la conformación y consolidación de equipos de trabajo interdisciplinarios.
- La posibilidad de realizar acciones comunes entre los estudiantes y aumentar así la participación en el área educativa, que no es muy amplia en nuestra universidad.

Acciones que estamos desarrollando

Las acciones que estamos desarrollando en el marco de este proyecto son:

- Utilización de metodologías diversas, según la especificidad de cada asignatura y las propuestas realizadas en los programas. Básicamente estamos utilizando estrategias basadas en el aprendizaje reflexivo y colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y la construcción de carpetas de aprendizaje y diarios reflexivos como estrategias de enseñanza y evaluación.
- La utilización de estrategias de evaluación compartidas y centradas en procedimientos de evaluación formativa: autoevaluación, evaluación por pares, evaluación de proceso grupal, evaluación de la asignatura, etc.
- El diseño y desarrollo de actividades comunes que permitan la integración de contenidos de las distintas asignaturas involucradas en el proyecto. Estas actividades comunes se planificarán a dos niveles: (a) *Intra-titulación*, estableciendo algún eje común entre las asignaturas de cada titulación; y (b) *Inter-titulación*, en la que participen los estudiantes de las dos titulaciones en base a un eje común.
- Pare ello hemos elegido como eje transversal la “Educación *en y para* la ciudadanía”. Se han programado dos jornadas, una a realizarse en el

primer cuatrimestre y otra en el segundo cuatrimestre, en las que alumnado y profesorado de ambas titulaciones reflexionarán conjuntamente sobre la temática propuesta desde una perspectiva multidisciplinar.

- La utilización de herramientas tecnológicas comunes como soporte a las asignaturas del proyecto. Estas herramientas serán integradas con la finalidad de facilitar:
 - La gestión de contenidos y materiales (publicación de documentos, lecturas, presentaciones de clase, etc.).
 - El seguimiento y organización de los procesos de aprendizaje (calendario, anuncios).
 - La comunicación *con* y *entre* los alumnos (foros de debate, correo electrónico) a fin de favorecer el intercambio de puntos de vista y el contraste de opiniones.
 - El trabajo colaborativo (grupos de trabajo en línea, wikis, blogs, etc.).

Actualmente nos encontramos en la fase de desarrollo, por lo que aún es pronto para avanzar resultados. Lo que sí podemos destacar es el esfuerzo que supone construir redes de colaboración e intercambio entre dos titulaciones. La planificación de actividades comunes y la construcción de un diario reflexivo a través del cual el profesorado puede compartir experiencias e intercambiar ideas nos han permitido preparar el camino para profundizar en el entramado de esta red que no deja de ser complejo, pero a la vez desafiante.

Consideraciones finales

Cada una de las experiencias que hemos descrito ha tenido sus propios resultados, pero de todas ellas podemos extraer una serie de aprendizajes y reflexiones comunes que nos ayudan a ir mejorando y avanzando en la generalización de estos casos.

Una conclusión evidente, aunque no siempre fácil de aceptar, es que asumir unas prácticas basadas en el aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo supone necesariamente alejarse de un modelo educativo tradicional que, como indica Torres (2006), se asienta en parámetros patriarcales que consideran que un ser adulto bien educado tiene que ser disciplinado, acrítico, obediente y sumiso. La búsqueda de un aprendizaje activo y autodirigido requiere de la comprensión,

la crítica, la reflexión, la reconstrucción del conocimiento, la colaboración y la implicación (TILLEMA y KREMER-HAYON, 2002; ZION y SLEZAK, 2005).

Para entender la autonomía como apropiación, el profesorado tiene que tener como finalidad la emancipación, de lo contrario se limita a aplicar un conjunto de técnicas que no favorecerán el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y constructivo. Lograr esta finalidad exige romper roles y relaciones de poder tradicional tanto del profesorado como del alumnado, así como una transformación de la dinámica de interacciones entre profesores-alumnos y alumnos entre sí.

También aprendimos que no se puede forzar el cambio, ya que éste requiere un proceso interno de implicación y apropiación. Tal como indica Wrigley (2007), cuanto más complejo es el cambio, menos se puede forzar y mucho menos imponer. En este caso, las propuestas de renovación metodológica no surgieron de una transformación fruto de la imposición, sino del convencimiento de que otros modos de hacer son necesarios.

Otra cuestión interesante de resaltar es la necesidad de afrontar la incertidumbre y asumir riesgos. Como indica el profesorado involucrado en estas experiencias, lo más relevante fue vencer el temor ante lo desconocido, atreverse a intentarlo e ir más allá de lo acostumbrado. Poner en práctica proyectos interdisciplinares exige una tarea ardua, no sólo en su fase de planificación y desarrollo, sino fundamentalmente en el seguimiento y evaluación permanente, en la exigencia de ajustes y reajustes que superan los procedimientos y que nos invitan a cuestionar y reconstruir nuestras prácticas pedagógicas.

Para terminar recordamos unas palabras de Randi y Corno (2000, 228) que, si bien se refieren a los enfoques de las reformas educativas, podemos entenderlas en el contexto de cambios y renovación metodológica en el que se encuentra implicada la universidad: “*mucho antes de que los reformadores exigieran prácticas nuevas... y mucho antes de que los profesores fueran reconocidos como innovadores, los profesores creativos escuchaban a sus estudiantes, descubrían cómo enseñarles mejor e inventaban prácticas nuevas*”. Afortunadamente podemos identificar a muchos de estos profesores creativos y reconocer el esfuerzo que realizan por llevar a cabo una buena práctica docente.

Referencias bibliográficas

- COCHRAN-SMITH, M. y LYCLE, S. (2002). *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- MARGALEF, L. y PAREJA, N. (2008). "Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience". *Teaching and Teacher Education*, 24, 104-116.
- MARGALEF, L. y TORNÉ, E. (Eds.) (2007). *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- RANDI, J. y CORNO, L. (2000). "Los profesores como innovadores". En Bruce Biddle, Ivor Goodson y Thomas Good, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación* (pp. 169-230). Madrid: Paidós.
- SMYTH, J. (2000). "La enseñanza y la política social: Las imágenes de la enseñanza a favor del cambio democrático". En Bruce Biddle, Ivor Goodson y Thomas Good, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación* (pp. 99-168). Madrid: Paidós.
- STOKES, L. (2003). "Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado". En Anne Lieberman y Lynne Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 173-192). Barcelona: Octaedro.
- TILLEMA, H. y KREMER-HAYON, L. (2002). "Practicing what we preach. Teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison". *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 593-607.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- ZION, M. y SLEZAK, M. (2005). "It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher". *Teaching and Teacher Education*, 21, 875-894.