

**ORIENTANDO LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
PARA GENERAR APRENDIZAJES:
DE LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA AL DISEÑO
DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE.**

**ORIENTING UNIVERSITY EDUCATION
TO GENERATE LEARNING:
FROM TEACHING PLANNING
TO DESIGNING LEARNING EXPERIENCES.**

José Diego Santos Vega

dsantos@ull.edu.es

Juan José Sosa Alonso

jsosalo@ull.edu.es

Ana Vega Navarro1

amvega@ull.edu.es

Universidad de La Laguna

RESUMEN

El trabajo describe una experiencia de innovación desarrollada a lo largo del curso 2015-2016 en 3 asignaturas del título de Pedagogía. En la primera parte del trabajo, se justifican brevemente los elementos de reflexión teórica y contextuales que dan origen a la experiencia, para pasar después a describir el proceso de reflexión y mejora que condujo al grupo de innovación a adoptar las diferentes iniciativas de cambio en sus respectivos planteamientos didácticos, adaptados a las peculiaridades y características de cada asignatura. En concreto, se describe cómo, partiendo del interés inicial de introducir estructuras de aprendizaje colaborativo en el aula, progresivamente, se van ampliando las necesidades de cambio en la propuesta didáctica, alcanzando al sistema de evaluación y seguimiento del alumnado (evaluación formativa) y a la necesidad de romper la tradicional división en teoría-práctica, en que se suele organizar las asignaturas, para ir a una propuesta integrada, organizada en tareas complejas de aprendizaje. En particular, se pretende destacar la mutación que se va produciendo en los responsables de las asignaturas, pasando de ser «presentadores» de contenidos, a convertirse en dinamizadores de experiencias de aprendizaje. Las conclusiones destacan los excelentes resultados académicos obtenidos, los altos niveles de satisfacción del alumnado y la percepción positiva del alumnado acerca del grado de adquisición de las competencias asociadas a la asignatura.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje basado en tareas, Innovación, Educación Superior, Investigación-Acción.

ABSTRACT

The paper describes an innovation experience developed over the course 2015-2016 in 3 subjects of the title of Pedagogy. In the first part of the paper, the theoretical and contextual reflection elements that give rise to the experience are briefly justified, to continue describing the process of reflection and improvement that led the innovation group to adopt different change initiatives in their respective didactic approaches, adapted to the peculiarities and characteristics of each subject. Specifically, it is described how, starting from the initial interest of introducing structures of collaborative learning in the classroom, progressively, the needs for change in the didactic proposal are expanded, reaching the system of evaluation and monitoring of the students (formative evaluation) and the need to break the traditional division in theory-practice, in which the subjects are usually organized, changing to an integrated didactic model, organized in complex learning tasks. In particular, it is intended to highlight the mutation that is occurring in those responsible for the subjects, from being «presenters» of contents, to become dynamizers of learning experiences. The conclusions highlight the excellent academic results obtained, the high levels of student satisfaction and the positive perception of the students about the degree of acquisition of the competences associated to the subject.

KEYWORDS: Cooperative Learning, Task-Based Learning, Innovation, Higher Education, Action Research.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el modelo educativo asociado al desarrollo de competencias, unido a otras circunstancias derivadas de la propia evolución y desarrollo de lo que se ha dado en denominar la «Sociedad del Conocimiento», ha generado indudables cambios a nivel estructural en el ámbito de la enseñanza universitaria (Rue, 2007).

Zabalza (2011) destacaba la necesidad de una reinterpretación del rol tradicional docente, pasando de ser asumido como «alguien que enseña» a ser considerado un «diseñador de situaciones que generan o promueven aprendizaje».

Este cambio esencial, lleva asociado otros cambios subsidiarios; entre ellos, la necesidad de introducir un nuevo estilo de mediación docente, entre el alumno y su aprendizaje. En palabras de Fdez. March (2006): «En este nuevo enfoque, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje».

Partiendo de estas premisas y reflexiones, el profesorado responsable de las asignaturas «Didáctica General: Enseñanza y Currículum» (2º curso), «Planes de Formación» (2º curso) y «Relación Familia-Escuela» (4º curso), todas ellas del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, deciden afrontar un proceso de revisión y mejora de su práctica docente para tratar de alinearse con esos cambios percibidos como justificados y necesarios.

Los participantes de la experiencia confluyen en la misma a partir de la constatación de que un recurso, reiteradamente utilizado como fórmula para avanzar hacia esos cambios que se señalan, es la introducción de estrategias descentralizadoras de la labor didáctica en el aula, a partir de dinámicas de trabajo en equipo.

Sin embargo, a la par que se hacen cada vez más frecuentes, el profesorado participante de la experiencia acumula cierta conciencia de que estas estrategias se asocian, en ocasiones, con determinadas perversiones y situaciones que impiden un verdadero aprendizaje de calidad, a todo el alumnado. Considerando, además, que lo interesante de las situaciones de trabajo en equipo es que inducen (o pueden inducir) a procesos de aprendizaje cooperativo.

Slavin (1980) define el aprendizaje cooperativo como un conjunto de «técnicas de clase en las cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y reciben recompensas o reconocimiento de acuerdo con la productividad del grupo». Según este autor, lo que caracteriza a los procesos de aprendizaje cooperativo es:

1. El paso de una estructura de recompensa competitiva a una cooperativa.
2. El paso de una estructura de tarea individual a una estructura de tarea basada en pequeños grupos.

3. El paso de una estructura de autoridad centrada en el docente a una estructura basada en la autoridad de la clase.

De esta manera, la expresión «aprendizaje cooperativo» es un término genérico, utilizado para referirse a un conjunto de formas, métodos o sistemas de enseñanza, que dan forma a «una estructura de aprendizaje cooperativo en el aula» (Pujolás, 2001).

Estas «estructuras de aprendizaje cooperativo» comparten la característica común de que exigen la interacción entre iguales, la colaboración y el requisito o exigencia de que no se puede tener éxito individual si no lo tienen los restantes miembros del grupo (Johnson y Johnson, 1994).

El trabajo cooperativo es una modalidad de trabajo en grupo, pero no todas las formas de trabajo en grupo son cooperativas. Para poder hablar de «cooperación» deben darse las siguientes tres circunstancias (Johnson y Johnson, 1994):

1. La organización del trabajo en pequeños grupos.
2. La consecución de los objetivos individuales está directamente relacionada con la consecución de los objetivos del grupo.
3. La obtención de compensaciones y/o evaluación se realiza según los resultados del trabajo en grupo.

Es importante considerar estos tres elementos simultáneamente para poder reconocer una experiencia de aprendizaje como propiamente cooperativa.

Según Johnson y Johnson (1994) sólo bajo ciertas condiciones se puede esperar que los esfuerzos cooperativos sean más productivos, en términos de aprendizaje, que los esfuerzos individuales o competitivos (enfoques tradicionales de la enseñanza). Estas condiciones son:

1. Propiciar una interdependencia positiva (y claramente percibida) entre los miembros del grupo. La interdependencia positiva se produce cuando cada alumno es consciente de que no puede alcanzar el éxito, no «triumfa» (no puede conseguir su objetivo: aprender lo que se les enseña y lograr un resultado positivo) si sus compañeros no logran, asimismo, su propio éxito, sus objetivos; y viceversa; percibe que «fracasa» si alguno de sus compañeros «fracasa», es decir, si no consigue aprender lo que el profesor le enseña.
2. Favorecer una considerable interacción («face to face», en expresión de Johnson Johnson) facilitadora del aprendizaje. Esta interacción «cara a cara» facilitadora del aprendizaje se traduce en el ánimo y los apoyos mutuos entre los miembros del grupo para realizar las tareas y alcanzar los objetivos del grupo. Se caracteriza por los siguientes rasgos (Pujolás, 2001):

- a. Proporciona entre los individuos ayuda y apoyo eficaz y eficiente.
 - b. Facilita el intercambio de los recursos necesarios (por ejemplo, la información y los materiales) y facilita el procesamiento de nueva información de forma eficiente y efectiva.
 - c. Proporciona a cada individuo el «feedback» imprescindible para mejorar su rendimiento posterior.
 - d. Hace que el equipo tenga el reto de sacar conclusiones y razones para comprender mejor los problemas que surgen y para tomar decisiones acertadas.
 - e. Defiende y exige el esfuerzo de todos para conseguir los objetivos comunes.
 - f. Genera confianza en la actuación de cada uno y contribuye a que cada uno actúe de forma correcta.
 - g. Motiva para luchar por alcanzar los beneficios mutuos del equipo.
 - h. Mantiene un nivel moderado de estimulación, proporcional a las posibilidades de cada uno, caracterizado por una baja ansiedad y estrés.
3. Garantizar en todo caso una evaluación individualizada y la responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo. Estamos convencidos de que es esencial para el desarrollo del aprendizaje cooperativo prever sistemas de rendición de cuentas individualizada, es decir, de evaluación del desempeño individual de cada miembro del grupo.

Para asegurar que cada miembro del grupo sea individualmente responsable de hacer una parte equitativa del trabajo del grupo, es necesario que el docente evalúe con cuánto esfuerzo está contribuyendo cada uno de los alumnos al trabajo del grupo y proporcione el feed-back adecuado a los alumnos individualmente y al grupo.

4. Asegurar un uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales. Para que los grupos cooperativos sean productivos hay que enseñar a los alumnos y alumnas que los integran las habilidades sociales para una colaboración de alta calidad y motivarlos adecuadamente para que movilicen esas habilidades. El campo de estudio de las dinámicas de grupo está basado, todo él, en la premisa de que las habilidades sociales son la clave para la productividad grupal.

Cuanto más expertos sean los alumnos en el manejo de las habilidades sociales y cuanta más atención preste el profesorado al desarrollo de las mismas y a recompensar su uso, mayores expectativas de éxito y calidad podemos esperar en el desempeño de los grupos de aprendizaje cooperativo.

5. Desarrollar una evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura: el trabajo efectivo en grupos cooperativos depende en gran medida su capacidad de reflexión periódica y sistemática sobre su propio funcionamiento, y de valorarse en consecuencia.

Según Johnson y Johnson (1994), todas las «buenas» relaciones cooperativas deben tener presentes las cinco condiciones anteriores, de manera que esta base conceptual debería definir cualquier relación cooperativa. El objetivo inicial, por tanto, con el que se plantea el proceso de innovación fue el de reflexionar sobre los posibilidades y procesos para incorporar las pautas propias del aprendizaje cooperativo en la docencia de las asignaturas implicadas, siguiendo las pautas señaladas. Se partía de la premisa de que el aprendizaje cooperativo permite mejorar la calidad del aprendizaje de nuestro alumnado.

METODOLOGÍA

Desde un principio, los participantes tenían claro que deseaban adscribirse un modelo de trabajo, a una «secuencia», que pudiera ajustarse a un proceso de reflexión sobre la práctica docente y en la práctica docente protagonizada por los propios docentes responsables de cada una de las asignaturas implicadas. De este modo, podemos afirmar que los participantes, a lo largo del desarrollo de la experiencia, han ido asumiendo cada vez más el rol de profesional reflexivo (Schön, 1989), de investigadores sobre su propia práctica.

Compartimos con P. Perrenoud la idea de que «la práctica reflexiva, como su propio nombre indica, es una práctica cuyo dominio se adquiere mediante la práctica» (Perrenoud, 2004; Pág. 61). No basta con la mera adhesión a esta forma particular de desempeño profesional, es necesario, además, que la reflexión se convierta en un hábito (una segunda naturaleza, dice Perrenoud) que hace que a partir de un determinado umbral, sea imposible no plantearse más preguntas.

Un practicante reflexivo se plantea, por tanto, preguntas acerca de su tarea, sobre las estrategias docentes más adecuadas, los medios y recursos que deben reunirse o el programa de tiempo que debe respetarse. Pero no sólo se interroga sobre estos aspectos directamente vinculados a la docencia. El practicante reflexivo se cuestiona también sobre la legitimidad de su acción, las finalidades e intenciones últimas de la misma, la forma de hacer compatible «su» proyecto con los de otros implicados en la situación, la relación entre el valor de lo que se pretende y los costes (humanos, materiales, en términos de tiempo y energía) de la empresa que se pretende (proyecto educativo). Asimismo,

se cuestiona sobre la organización y la división del trabajo, los desarrollos normativos que estructuran la enseñanza, la cultura del centro o las relaciones micropolíticas dentro de la organización.

Es importante, a estos efectos, señalar que entre la reflexión en la práctica y la reflexión sobre la práctica, no hay líneas divisorias ni límites establecidos: forman un continuo de reflexión que, en muchas ocasiones, ayuda a que el profesional reflexivo, con su sentido común, supla las debilidades de un sistema complejo y no siempre bien concebido.

El proceso de reflexión es el que un individuo sigue para decodificar los símbolos y significados presentes en la realidad social. Las fases de ese proceso, aplicadas a la educación, pueden ser descritas como sigue:

1. Descripción de las observaciones realizadas por los participantes en una situación de enseñanza.
2. Reinterpretación de las mismas.
3. Propuesta de una acción educativa basada en las situaciones identificadas.

Este proceso de reflexión (indagación) asume los supuestos del trabajo cooperativo entre profesores del que hablara Freire (1969), y fundamenta algunos principios que inspiran la investigación-acción (Latorre, 2003).

La gran diversidad de concepciones que existen actualmente en torno a la investigación – acción, tanto desde una perspectiva teórica como práctica, hace poco menos que imposible llegar a una conceptualización unívoca.

En un trabajo previo (Sosa y Fariña, 2011), advertíamos que la investigación – acción es una metodología difícil de acotar de modo preciso, dado que se caracteriza por su naturaleza ambigua y heterogénea, que admite una gran variedad de usos e interpretaciones y carece de criterios claros y concretos para delimitar las diferentes variantes metodológicas que se dan.

En general, los pasos que consideramos se siguen en un proceso de investigación-acción tal y como nosotros lo concebimos, son los siguientes (adaptados del modelo general propuesto por Escudero, 1987):

1. Reflexiones iniciales y punto de partida: ¿Qué queremos? Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que permitirá una determinación relativamente objetiva de la situación inicial («¿dónde estamos?»). La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación tiene la doble finalidad de orientar las acciones y servir como referente

en reflexiones retrospectivas de hasta qué punto se ha mejorado o cambiado la situación.

2. Diseño de una propuesta de Cambio: definir objetivos y propuestas de mejora. Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la situación de partida y siempre considerando los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de las mejoras que se desean. Parte de este momento será pensar en las diversas alternativas de solución y actuación y sus posibles consecuencias, a partir de lo cual se comprende la situación tal y cómo hasta el momento se presenta. La reflexión, que en este caso se vuelve prospectivo, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejora acordada como idónea. Del mismo modo, es necesario definir un diseño de evaluación de la misma, es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.
3. Concreción de las propuestas de mejora consensuadas, adaptadas a las posibilidades y peculiaridades de cada asignatura. Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la se llegue tras este análisis y reflexión debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejora de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.
4. Aplicación, seguimiento de cambios aplicados y reflexión conjunta en el desarrollo del proceso. En esta fase se trata de establecer un sistema de acompañamiento que permita ir conociendo la aplicación y desarrollo de las diferentes propuestas de cambio establecidas e ir reflexionando conjuntamente sobre su desarrollo. Se trata de hacer presente la reflexión evaluadora de manera permanente.
5. Evaluación y análisis de resultados. Con la evaluación de la aplicación de la propuesta, culmina una etapa y empieza otra, iniciándose otro ciclo en la espiral de la investigación – acción que va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas y de su valor como mejora de la práctica. Es posible incluso encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requieren atender para abordar el problema original. La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma, nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin inmediato. Uno de los criterios fundamentales a

la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambios, implicación y compromiso de los propios involucrados.

6. Nueva propuesta de cambio. Sobre la base de los resultados de la evaluación anterior, se plantean nuevas medidas correctivas que permitirán encausar el programa de acción hacia los objetivos trazados.

Estos son, por tanto, las finalidades y los referentes metodológicos de desarrollo de la experiencia que se describe: la asunción del rol de docentes reflexivos por parte de los participantes, la cooperación y reflexión conjunta entre los docentes y la aplicación de ciclos de investigación y mejora sobre la propia práctica, ajustados a modelos de investigación – acción.

RESULTADOS

En este apartado se presentan las conclusiones y decisiones que fueron surgiendo de cada una de las fases desarrolladas como consecuencia del proceso de reflexión-acción descrito en el apartado anterior. Para facilitar su exposición se detallan según las fases del ciclo de cambio que describíamos en el apartado anterior.

FASE 1: REFLEXIÓN INICIAL Y PUNTO DE PARTIDA ¿QUÉ QUEREMOS?

El proceso de reflexión y análisis compartido de las respectivas realidades pedagógicas, asociadas a nuestras respectivas asignaturas que impartían los profesores participantes de esta experiencia, concluyó en dos ideas iniciales o premisas de partida. Estas ideas representan el «punto cero» de nuestra experiencia, los acuerdos básicos en los que confluyen los participantes para empezar a avanzar hacia el cambio deseado:

1. Es posible y deseable establecer procesos de mejora en el planteamiento didáctico de las asignaturas que se integran en la experiencia: hay un margen de innovación y mejora evidente.
2. Se parte de la premisa y creencia inicial (hipótesis de partida) de que el aprendizaje cooperativo, bien desarrollado, permite (o puede permitir) una mejora de la calidad del aprendizaje.



FASE 2: DEFINIR OBJETIVOS Y PROPUESTAS DE MEJORA.

Partiendo de las premisas anteriores, y tras el oportuno proceso de documentación, reflexión y debate se definieron los siguientes objetivos y propuestas de mejora iniciales:

TABLA 1. OBJETIVOS Y PROPUESTAS DE MEJORA QUE SIRVIERON COMO PUNTO DE PARTIDA DEL PROCESO DE REFLEXIÓN Y MEJORA.

OBJETIVOS DE MEJORA	PROPUESTA DE CAMBIO
<p>Redefinir el rol del alumnado como agente activo, protagonista de su proceso de aprendizaje</p>	<p>Organizar la docencia en base a modelos didácticos encuadrables como «aprendizaje basado en tareas» (Merryl, 2002; Reigeluth, 1983, 2012), recurriendo a métodos y orientaciones distintas, según las peculiaridades de cada materia.</p>
<p>Redefinir el rol del docente, pasando a convertirse en guía o acompañante del proceso de aprendizaje.</p>	<p>Idear sistemas de tutoría y atención al alumno que permitan asesorar y resolver dudas de manera eficiente, orientar el proceso de aprendizaje y proporcionar recursos de apoyo al aprendizaje (Zabalza, 2011).</p>
<p>Introducir formas sociales de aprendizaje en el aula que incluyan fórmulas que exijan aprendizaje cooperativo y enfatizen la responsabilidad individual del alumnado.</p>	<p>Plantear las tareas de aprendizaje de manera grupal, con estructura de trabajo colaborativo.</p>
<p>Alinear la evaluación con el proceso didáctico y las intenciones de aprendizaje (desarrollar o adquirir competencias), haciéndola más participativa, transparente y útil.</p>	<p>Integrar en el proceso didáctico sistemas de evaluación frecuentes, con una orientación formativa, transparentes y democráticos, asociados a «productos» de aprendizaje que evidencien la adquisición de los resultados de aprendizaje esperados.</p>

A partir de estas propuestas de mejora y cambio iniciales, compartidas y asumidas por los integrantes del grupo de innovación, comenzó una fase de aplicación y reflexión más individual, vinculada a cada una de las asignaturas, tratando de introducir los compromisos de cambio definidos inicialmente.

La consecuencia de todo ello fue la emergencia de una conciencia de que los cambios inicialmente definidos exigían incorporar otros cambios que implícitamente estaban asociados a los anteriores. Es lo que podríamos definir como «propuestas de cambio ampliadas». Son las siguientes:

1. Mejorar el diseño didáctico de las respectivas asignaturas, incorporando una instancia de programación más detallada.



El diseño didáctico de las asignaturas participantes se limitaba, hasta ese momento, a la definición de las denominadas «guías docentes» oficiales de las respectivas titulaciones y Facultades. Estas guías docentes resultaban claramente insuficientes, como instancias programadoras, para dar forma pedagogías más complejas, como son las que implican los modelos didácticos basados en tareas.

Se hacía necesario, por tanto, definir una nueva instancia de programación que detallara las diferentes secuencias didácticas en las que se estructuraban las asignaturas (tareas). Cada una de estas secuencias didácticas debía definir:

- a) Los resultados de aprendizaje pretendidos con la tarea, y alineados con las competencias asociadas al título.
 - b) Los contenidos (teóricos y prácticos) seleccionados para ser trabajados por medio de la tarea.
 - c) La especificación detallada de en qué consiste la tarea (actividad del alumno), los productos a los que debe llegarse, los materiales y recursos con los que se trabajará y el papel del docente (qué hace en el desarrollo de la tarea) y los formatos o modalidades de enseñanza en los que se apoya (De Miguel, 2006).
 - d) Los criterios y sistemas de evaluación asociados a la tarea (medios, técnicas e instrumentos de evaluación), diseñados, además, con una perspectiva sostenible y haciendo uso de las posibilidades que ofrecen las TIC y los entornos de aprendizaje virtual (MOODLE).
2. Orientar el desarrollo de la asignatura procurando una efectiva integración de la teoría y la práctica.

Las separación y diferenciación «teoría-práctica» en el abordaje de los contenidos de la asignatura, con una dedicación horaria dividida, carecía de sentido a partir del momento en que al alumno se le propone que aborde su proceso de aprendizaje a partir de la resolución de tareas complejas. Las tareas complejas, por definición, exigen movilizar, de manera integrada, todos los recursos cognitivos y capacidades subjetivas y psicomotoras de que disponga el alumno, por lo que tratar estos elementos de manera diferenciada resultaba incompatible con el planteamiento.

3. Investigar y explotar todas las posibilidades que aporta el aula virtual como recursos de apoyo a la gestión del proceso de apoyo al aprendizaje y a la evaluación.

Los sistemas didácticos con un planteamiento complejo y holístico, como el que se propone, poseen el inconveniente de que exigen una dedicación y seguimiento tutorial y de evaluación que excede, con frecuencia, las posibilidades de la docencia universitaria común. El elevado número de alumnos en clase, las infraestructuras pensadas para sistemas didácticos esencialmente expositivos o reactivos y los horarios docentes, con la previsión horaria semanal que contempla, pensada para la transmisión didáctica masiva a grandes grupos, impiden un adecuado y seguimiento de los respectivos procesos de aprendizaje de cada grupo y sus integrantes.

En este sentido, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aplicadas a la gestión docente del proceso de enseñanza-aprendizaje, proporciona una serie de recursos que facilitan el que puedan establecerse mecanismos de control y supervisión sobre dichos procesos. En concreto, el entorno virtual MOODLE ofrece posibilidad de definir recursos como:

- Espacios virtuales para entrega de producciones parciales del alumnado.
- Creación de grupos y gestión de los mismos.
- Elaboración de rúbricas de evaluación que facilitan la supervisión y evaluación transparente de las producciones del alumnado.
- Divulgar orientaciones, pautas y materiales que orientan y asesoran en el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Recursos de comunicación e interacción (mensajes, foros, chats), orientados a socializar los procesos de aprendizaje y ampliar la «interacción didáctica» más allá de los horarios presenciales.
- Procedimientos e instrumentos de evaluación diversos que facilitan la evidencia del dominio de aprendizajes en los diferentes niveles establecidos por las taxonomías de aprendizaje de utilidad en el ámbito universitario. Estos instrumentos van desde el empleo de Cuestionarios, de calificación objetiva y automática, idóneos para la evaluación de aprendizajes asociados los niveles de aprendizaje más elementales: niveles uniestructural o multiestructural, en terminología de Biggs (2005), Biggs y Collis (1982); o niveles de «recuerdo» y «comprensión» en el ámbito de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001); hasta procedimientos más sofisticados (por ejemplo, el formato «taller MOODLE») que permite la evaluación cruzada de producciones individuales del alumnado favoreciendo la aplicación, la evaluación y la relación de aprendizajes, que implican procesos de aprendizaje más profundos.

En resumen, una vez cerrada esta fase de reflexión orientada a la definición de los objetivos y propuestas de mejora, se acotaron a los siguientes:

TABLA 2. OBJETIVOS Y PROPUESTAS DE MEJORA QUE FINALMENTE DIERON LUGAR AL PROCESO DE INNOVACIÓN Y CAMBIO.

Acuerdos referidos a objetivos y propuestas de mejora asumidas por los participantes

1. Organizar la docencia en base a modelos didácticos encuadrables como «aprendizaje basado en tareas».
2. Propiciar un diseño didáctico detallado: pasar de la guía didáctica, a una propuesta didáctica estructurada en varias secuencias de aprendizaje.
3. Orientar el desarrollo de la asignatura procurando una efectiva integración de la teoría y la práctica.
4. Plantear las tareas de aprendizaje de manera grupal, con estructura de trabajo colaborativo.
5. Idear sistemas de tutoría y atención al alumno que permitan asesorar y resolver dudas de manera eficiente, orientar (cuando sea necesario) el proceso de aprendizaje y proporcionar recursos de apoyo al aprendizaje.
6. Integrar en el proceso didáctico sistemas de evaluación frecuentes, con una orientación formativa, transparentes y democráticos, asociados a «productos» de aprendizaje que evidencien la adquisición de los resultados de aprendizaje esperados.
7. Investigar y explotar todas las posibilidades que aporta el aula virtual como recurso de apoyo a la gestión del proceso de apoyo al aprendizaje y a la evaluación.

FASE 3: CONCRECIÓN DE LAS PROPUESTAS DE MEJORA CONSENSUADAS, ADAPTADAS A LAS POSIBILIDADES Y PECULIARIDADES DE CADA ASIGNATURA.

Una vez definidos los objetivos y propuestas de cambio, cada una de los participantes introdujo, adaptándose a las posibilidades y peculiaridades de cada una de las asignaturas y sus contextos de aplicación.

Planteamos, de manera resumida, a modo de evidencia, los cambios introducidos en la asignatura «Planes de Formación», del 2º curso del grado de Pedagogía.

La asignatura se organizó en 4 tareas complejas que se desarrollaban a lo largo de las 15 semanas que dura el curso. Las tareas propuestas son las siguientes:

1. Tarea semanas 1 a 3: «Investigando las diversas interpretaciones y significados del concepto de formación desde la Filosofía y la Educación».

Esta tarea, que tiene un carácter introductorio y se desarrolla en las 3 primeras semanas del curso, perseguía los siguientes resultados de aprendizaje:

- a. Interpretar, diferenciar y explicar los diferentes significados que adopta el concepto de «formación».
- b. Comparar y clasificar las diferentes interpretaciones del concepto de formación atendiendo a los contextos y discursos en los que se emplea.

c. Identificar autores y discursos que den soporte a una concepción propia de la formación.

Para el logro de estos resultados de aprendizaje se proponía la siguiente dinámica:

TABLA 3. DINÁMICA ADOPTADA PARA EL LOGRO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS A LA TAREA DESARROLLADA EN LAS SEMANAS 1 A 3 Y QUE SE PRESENTA A MODO DE EJEMPLO.

- a. Cada alumno selecciona un texto de los propuestos. Lo lee e interpreta, se documenta sobre el autor y su obra, analiza las ideas fundamentales en torno a la concepción de la formación, etc.
- b. El profesor conforma los grupos en función de la lectura seleccionada e informa a cada alumno de quienes son los compañeros que han seleccionado su mismo texto.
- c. El alumno, en su momento, junto con otros compañeros que hayan elegido el mismo texto, comparte, discute, construye significados (deconstrucción y reconstrucción interpretativa), alcanzando consensos.
- d. El grupo de alumnos que han elegido el mismo texto se plantea y responde a cuestiones como las siguientes, que ayudan a profundizar en la idea de formación, desde la perspectiva del texto trabajado:
 1. ¿Quién es el autor? ¿Cuál es su campo de estudio? ¿Qué sabes de su obra?
 2. ¿Qué dice el autor sobre la formación en el texto? ¿Cuáles son sus ideas principales? ¿Cuáles son sus conclusiones o propuestas?
 3. ¿Qué opinión te merece lo que has leído? ¿Estás de acuerdo? ¿Te ha aportado algo? ¿Te lo esperabas? ¿Con qué discrepas? ¿Por qué?
- e. Cada alumno, individualmente, responde el cuestionario específico relativo al texto elegido (disponible en el aula virtual de la asignatura).
- f. Cada grupo, apoyándose en los recursos que desee, expone y promueve un debate con los restantes grupos (que, a su vez, habrán trabajado sobre otro texto y otra interpretación del concepto de formación). De nuevo, comparte, discute, analiza y construye significados (deconstrucción y reconstrucción interpretativa), alcanzando consensos con los restantes grupos.
- g. Cada grupo elabora un breve informe en el que resumen las conclusiones esenciales del conjunto del proceso. Dicho informe deberá recopilar las referencias bibliográficas que los integrantes del grupo consideren más relevantes de entre todas las obras consultadas por el conjunto del grupo a lo largo de todo el proceso. La estructura del informe debe incorporar los siguientes elementos: portada; breve resumen del texto; una síntesis del debate de grupo; conclusiones; referencias.
- h. Un representante del grupo «sube» su texto al entorno virtual, indicando los nombres y apellidos de los restantes integrantes del grupo.

2. Tarea semanas 4 a 6: Análisis del concepto de formación en diferentes contextos formales y no formales.

Esta tarea se considera una extensión de la anterior y se desarrolla en las semanas 4 a 6 del curso, persigue los siguientes resultados de aprendizaje:

- a. Detectar y comprobar el papel de la formación en la vida cotidiana y en contextos diversos, formales y no formales.
- b. Identificar y clasificar evidencias documentales (textos, experiencias, imágenes, relatos, videos, etc.) en los que se ejemplifiquen diversos sentidos y significados de la formación.

c. Desarrollar una sensibilidad positiva hacia la formación como fenómeno humano, social y cultural.

Para el logro de estos resultados de aprendizaje se proponía la siguiente dinámica:

TABLA 4. DINÁMICA ADOPTADA PARA EL LOGRO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS A LA TAREA DESARROLLADA EN LAS SEMANAS 4 A 6 Y QUE SE PRESENTA A MODO DE EJEMPLO.

Después de constituidos los grupos de trabajo (haciendo uso de una consulta en el aula virtual, que permite que los alumnos se agrupen), la tarea se desarrolla de la siguiente manera:

I. FASE DE ORGANIZACIÓN: lectura conjunta del DOCUMENTO GUÍA (disponible en aula virtual), planteamiento de dudas, aclaración de las mismas y planificación del proceso de trabajo (dimensión operativa de la formación).

II. FASE DE TRABAJO INDIVIDUAL:

- Cada miembro del grupo investiga en tu entorno físico (barrio, pueblo, ciudad...), social (amigos, familiares, conocidos), virtual (redes sociales, blogs, páginas WEB) y mediático (prensa, radio y televisión) y trata de detectar manifestaciones de ese fenómeno que denominamos «formación».
- En ese «vagabundeo», seleccionar distintas evidencias documentales –al menos 5– en diferentes soportes –textuales, visuales o digitales–, que representen a las propuestas de formación que haya identificado.
- Elabora un documento-síntesis que recoja ese conjunto de evidencias, con indicación de los datos siguientes:

- Lugar y fecha de captura.
- Aspectos y características que justifican su interpretación como acto formativo.
- Modalidad u orientación de la formación con la que se relaciona.
- Conclusiones y reflexiones personales de esta primera fase (no más de 1 folio).

d. Antes de la fecha indicada, cada miembro del grupo sube su documento con las evidencias y conclusiones de esta primera fase de trabajo.

III. FASE DE TRABAJO GRUPAL:

- Los miembros del grupo ponen en común las evidencias encontradas por cada uno de sus miembros y selecciona las 15 que considere más representativas o interesantes.
- Partiendo de ese conjunto de evidencias, el grupo clasifica cada una de las evidencias y comenta sus rasgos esenciales: codificación y categorización de evidencias (ver documento de apoyo anexo 1.1).
- Analiza cada categoría o grupo de evidencias obtenido según cada una de las ideas, conceptos o definiciones de formación que hemos trabajado en la tarea anterior o en otras que tú hayas seleccionado (ver libros y revistas de educación, anotar cada una de las seleccionadas y elaborar una síntesis).
- El grupo presenta un informe final en el que reproduce las evidencias seleccionadas, organizadas en su sistema de categorías (explicando la construcción y justificación del mismo). El informe debe acabar en apartado de « conclusiones » en las que el grupo, además de aportar sus conclusiones, trata de responder a las siguientes cuestiones/problemas para la reflexión: ¿Por qué la formación es necesaria?, ¿a quién beneficia la formación?, ¿cuáles son los costos de la descalificación de una juventud en paro?, ¿qué aporta la formación a una sociedad en crisis?, ¿qué papel juega la formación de la juventud en el contexto europeo? Importante: intentar manejar, al menos, tres o cuatro referencias bibliográficas relacionadas con la formación en tu informe.

3. Tarea semanas 7 a 11: Análisis de un plan y de una estrategia de formación.

Esta tarea es una tarea de aplicación y desarrollo de los contenidos centrales de la asignatura. Tiene, por tanto, un carácter central en el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias con las que se alinea la asignatura. Los resultados de aprendizaje que la animan son los siguientes:

- a. Reconocer y describir los elementos constitutivos de un plan de formación en organizaciones complejas, no necesariamente dedicadas a las labores educativas.
- b. Analizar, apoyándose en las adquisiciones teóricas realizadas a través del estudio de la asignatura, las características, condiciones y alcance de la formación que se realiza en la institución elegida.
- c. Valorar la forma en que se afronta la planificación y desarrollo de la formación en la institución elegida y realizar propuestas argumentadas de mejora de actividades de formación, en ese contexto.

Para el logro de estos resultados de aprendizaje se proponía la siguiente dinámica:

TABLA 5. DINÁMICA ADOPTADA PARA EL LOGRO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS A LA TAREA DESARROLLADA EN LAS SEMANAS 7 A 11 Y QUE SE PRESENTA A MODO DE EJEMPLO.

- A. FASE DE ORGANIZACIÓN: lectura conjunta del DOCUMENTO GUÍA, planteamiento de dudas, aclaración de las mismas y planificación del proceso de trabajo (organización del equipo de trabajo).
- B. FASE DE TRABAJO GRUPAL I: PREVIO A LA VISITA.

El equipo de trabajo elabora conjuntamente un PROTOCOLO de estudio de una institución en el que se estén desarrollando acciones de formación. Este protocolo deberá contemplar:

- I. El procedimiento de acceso a un centro en el que se estén desarrollando acciones de formación (acceso al campo).
- II. Una visita al centro o institución de formación. El objetivo de la visita será:
 - a. Indagar sobre la propuesta de actividades de formación que han desarrollado a lo largo del curso (Plan de formación de la organización) y, si es posible, obtener copia del plan de formación.
 - b. Conocer en profundidad una acción de formación de entre las que tenga previsto el plan de formación. En particular, interesa que se profundice en la dimensión didáctica de la formación, centrado en esta acción de formación.
- III. Determinación de los informantes clave (persona de la institución que poseen información relevante en función de los objetivos de la visita, generalmente, el responsable de formación, algún formador, participantes en la formación, etc.).
- IV. Concreción de las técnicas e instrumentos que servirán de base a la recogida de información durante la visita.
- V. El cronograma de actuaciones durante la visita.

Evidentemente, la elaboración del protocolo exigirá tener claros no sólo los objetivos del estudio, sino también un cierto conocimiento previo de la institución a visitar. Esto se puede lograr por medio de contactos telefónicos o personales preliminares a la visita o visita de páginas WEB oficiales de la institución. Todo ello suele producirse en la fase de "acceso al campo".

Este protocolo deberá ser subido al aula virtual por parte de cada grupo con anterioridad al desarrollo de la visita.

C. FASE DE TRABAJO GRUPAL II: DESARROLLO DE LA VISITA.

Tras la definición del protocolo de estudio de la institución, los integrantes del grupo visitan la institución, desarrollando el cronograma de acciones previsto en su protocolo y recabando los correspondientes registros documentales.

D. FASE DE TRABAJO GRUPAL III: POSTERIOR A LA VISITA

Tras la visita realizada, el alumnado de cada grupo deberá poner en común la información obtenida y analizar y valorar, a la luz de la teoría de la formación, el alcance y limitaciones de las muestras de formación analizadas. En esta fase se deberá organizar la información obtenida (codificación y categorización), analizar la información documental (análisis documental), transcribir las entrevistas realizadas a informantes clave. Junto con ello, se deberán ir introduciendo propuestas alternativas de mejora, fundamentadas y contextualizadas en cada centro. Todo ello se concretará en un informe grupal, que deberá contemplar los apartados que se especifican en el anexo.

Importante: intentar manejar, al menos, tres o cuatro referencias bibliográficas relacionadas con la formación en tu informe.

E. FASE DE TRABAJO Y CONCLUSIONES INDIVIDUALES.

Si bien durante la fase de trabajo grupal III el grupo, inevitablemente, habrá alcanzado unas conclusiones y una cierta perspectiva respecto de las preguntas que guían el estudio, el resultado final del proceso se concretará en un informe individual, de cada uno de los miembros del grupo, de no más de 2000 palabras (incluyendo todos los apartados, incluidas referencias) que deberá contener de forma sintética y analítica las conclusiones del conjunto del proceso desarrollado. El informe individual tendrá la estructura que se indica en el anexo.

Importante: intentar manejar, al menos, tres o cuatro referencias bibliográficas relacionadas con la formación en tu informe.

Estos informes individuales finales, con las conclusiones referidas al estado de la formación y la perspectiva concreta que se tiene de la acción de formación analizada, **entrarán en un proceso de triangulación entre los miembros del grupo, buscando incrementar la credibilidad de los datos obtenidos. Este proceso se desarrollará en aula virtual mediante un formato "taller".**

4. Tarea semanas 12 a 15: Ensayo de reflexión sobre la formación: el enigma del saber.

Con esta tarea se pretende inducir una síntesis crítica de los aprendizajes, teóricos y prácticos, que se han adquirido en la asignatura. Es una oportunidad para hacer una primera reflexión personal sobre las cuestiones sustantivas de las que se ocupa la teoría de la Formación. Es un ejercicio de crítica y reflexión individual.

Los resultados de aprendizaje que persigue son los siguientes:

- a. Sintetizar los problemas sustantivos de los que se ocupa la teoría de la formación.
- b. Analizar y comparar las respectivas síntesis con la de otros autores, buscando semejanzas y diferencias.



- c. Criticar argumentadamente los contenidos de la asignatura, demostrando capacidad de análisis y posición personal sobre la materia.
- d. Generar propuestas de mejora y desarrollo en torno a las cuestiones esenciales que caracterizan a la formación en la actualidad.

El esquema didáctico de la tarea es el siguiente:

TABLA 6. DINÁMICA ADOPTADA PARA EL LOGRO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS A LA TAREA DESARROLLADA EN LAS SEMANAS 12 A 15 Y QUE SE PRESENTA A MODO DE EJEMPLO.

- I. FASE DE ORGANIZACIÓN: lectura del DOCUMENTO GUÍA, planteamiento de dudas, aclaración de las mismas y planificación del proceso de trabajo. Se debe tener en cuenta que esta práctica se desarrolla después de finalizado el periodo de clases presenciales (semanas 12 a 15), por lo que es importante que se aclaren todas las dudas en la fase inicial del trabajo.

II. FASE DE DESARROLLO:

Se dispone de dos opciones de desarrollo de la tarea:

OPCION A: Comentario guiado.

Antes de empezar, has de pensar en un tema, tópico, o aspecto de la asignatura que te haya resultado especialmente interesante, y esboza la idea inicial que tienes de este asunto. Algo muy intuitivo.

- a. Selecciona un fragmento de un texto relevante (de entre los autores relevantes en el estudio de la formación en educación) de la asignatura, con una extensión mínima de dos folios y máxima de tres (dos o tres páginas de libro, capítulo o artículo). Este fragmento has de incorporarlo a tu ensayo (transcrito o escaneado).
- b. Comenta el texto tratando de desarrollar las siguientes tareas:

1. Una vez seleccionado el fragmento de texto resume qué temática aborda el texto y por qué lo has seleccionado.
 2. Explica las temáticas, posicionamientos teóricos y los argumentos centrales de la obra del autor o autora.
 3. Describe más ampliamente la temática o problema esencial que has seleccionado, en el marco de la Teoría de la Formación (fundamentos, planes y perspectivas); esboza sus rasgos principales y ubícala en un esquema de conjunto (mapa conceptual) de los contenidos de la asignatura.
 4. Explica en qué medida el texto se relaciona con la temática que has seleccionado y que es objeto de este comentario.
 5. Compara la posición del autor o autora en este texto con la de otros autores y autoras, en relación a la temática elegida, destacando las semejanzas y las diferencias (al menos dos en cada sentido).
 6. Valora en qué medida crees que el texto que has seleccionado te ha ayudado a comprender mejor la temática y la materia y en qué medida te aporta algo interesante para tu formación como pedagogo o pedagoga.
- c. Ten en cuenta las siguientes observaciones: se trata de una reflexión personal, por lo tanto original, creativa y personal. Una primera síntesis de las principales ideas que has captado de esta materia. Una oportunidad para interrogarte acerca de qué es lo que has aprendido realmente en esta materia.

Para hacer tus mapas conceptuales puedes utilizar Cmaps Tools (<http://cmap.ihmc.us/>) o Mind Manager (<http://www.mindjet.com/default.aspx>). Puedes añadir un subtítulo a tu ensayo.

OPCIÓN B: Ensayo.

Antes de empezar, has de pensar en un tema, tópico, o aspecto de la asignatura que te haya llamado especialmente la atención, y esboza la idea inicial que tienes de este asunto. Algo muy intuitivo.

- Selecciona un fragmento de un texto relevante (de entre los autores importantes) de la asignatura, con una extensión mínima de dos folios y máxima de tres (dos o tres páginas de libro, capítulo o artículo). Este fragmento has de incorporarlo a tu ensayo (transcrito o escaneado).
- Trata de escribir un ensayo, a modo de artículo científico (ver revistas especializadas en educación), en el que plantees, siguiendo los pasos propios de este tipo de escritura (por ejemplo: <http://www.spanish.fau.edu/gamboa/ensayo.pdf>), una posición fundamentada acerca de un tema o cuestión (puede ser una revisión sobre un tema; o un replanteamiento de una cuestión clave; la actualización de un tema; o un debate entre posiciones contrapuestas y su correspondiente toma de posición acerca de una tema; o bien una aproximación conceptual a una cuestión crítica, etc.). Ten en cuenta que no se trata de meras opiniones personales. Es más bien una forma de entrar en contacto con la comunidad científica del campo para dialogar con ella.

Importante: En ambas opciones el trabajo ha de estar escrito en ordenador, con una extensión máxima de 6000 palabras (sin contar el texto transcrito o escaneado), paginado, fundamentado teóricamente con sus correspondientes referencias bibliográficas (entre 7 y 10) perfectamente reseñadas de acuerdo con las recomendaciones internacionales. Utiliza la bibliografía básica de la asignatura, o bien la que aparece en los fragmentos citados o bien en las recomendaciones bibliográficas (ver resumen de recomendaciones realizadas a lo largo del curso en el ANEXO I). Cualquier autor o autora de los que aparecen citados en estos documentos se considera que es relevante para la asignatura.

¡Atención! Tu fragmento de texto seleccionado no puede coincidir (ni en un párrafo) con el de otro compañero o compañera. De ser así quedarían automáticamente anulados ambos ejercicios. Además puedes añadir anexos, etc.

A partir de este diseño, en el que las tareas se convierten en el «eje organizador» que vertebra el conjunto de la asignatura, las actividades lectivas pasan a interpretarse como «apoyos» al desarrollo de estas tareas. Así, por ejemplo, en el caso de la tarea 3, el esquema de desarrollo de las sesiones, tanto teóricas como prácticas es el siguiente (ver figura 1):

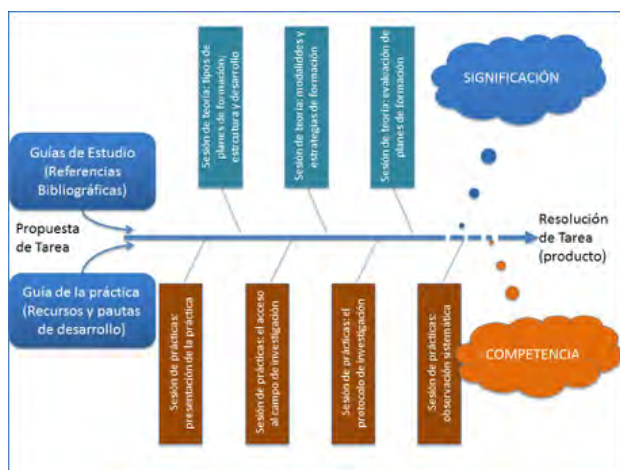


Figura 1. Esquema de desarrollo didáctico: la tarea se convierte en eje vertebrador en torno al cual cobran sentido y significado las actividades docentes, tanto en sesiones «prácticas» como «teóricas».

A su vez, los «contenidos» que se trabajan pasan a desglosarse ajustándose a los requerimientos que en cada momento plantea la tarea. Es decir, se pasa de una presentación de contenidos, atendiendo a una lógica o secuencia académica o disciplinar, a una presentación de contenidos atendiendo a las necesidades que va marcando en cada momento el desarrollo de la propia tarea. Por ejemplo en el caso de la tarea número 3, se introducen, cuando la tarea lo requiere, elementos de contenido que se derivan de los 2, 3 y 4 del temario. (ver figura 2).



Figura 2. Esquema de contenidos asociados al desarrollo de la tarea compleja número 3.

La idea es que los contenidos que se presentan presencialmente en las sesiones de clase, en combinación con los recursos y materiales que se ofrecen al alumnado (fundamentalmente, a partir del aula virtual), se van trabajando, aprendiendo y «aplicando» en el proceso de desarrollo de la tarea. De esta manera, el esquema didáctico que se desarrolla trata de integrar los 5 principios o fases de la instrucción eficaz o eficiente propuestos por Merryl (2002):

1. Involucrando a los aprendices en la resolución de problemas (tareas) reales y complejos.
2. Activando el conocimiento para fundamentar el nuevo conocimiento, asociado a la resolución del problema.

3. Demostrando adecuadamente el conocimiento, desde el punto de vista de la descripción de sus usos y aplicaciones en situaciones y casos concretos (análisis de planes de formación de diversas instituciones), identificando y describiendo las estructuras de conocimiento concretas que el alumnado debe aplicar en función del tipo de tarea (problema) al que se le enfrenta y, finalmente, ofreciendo una adecuada guía en el proceso de interpretación y apropiación de los nuevos aprendizajes (fundamentalmente, en las sesiones de seguimiento tutorial).
4. Aplicando, de manera consistente, los aprendizajes adquiridos en las situaciones de observación y análisis del plan de formación en la empresa u organización elegida. Nuevamente, en esta fase se destaca de manera principal el papel del docente como guía y apoyo al proceso de aprendizaje.
5. Integración, propiciando que, por medio de la elaboración de conclusiones, posicionamientos críticos, evaluaciones cruzadas entre alumnado conector de una misma realidad y el debate y contraste de ideas y posiciones, el alumnado integre el conocimiento adquirido y lo reelabore lo haga suyo.

FASE 4: APLICACIÓN, SEGUIMIENTO DE CAMBIOS APLICADOS Y REFLEXIÓN CONJUNTA EN EL DESARROLLO DEL PROCESO.

En esta fase, el grupo de innovación se ciñó al modelo de reflexión descrito por Brockbank y McGill (2002: 130) como «contar la historia». Se trata de un modelo de reflexión en y sobre la práctica: «mi reflexión personal se apoya y complementa con el diálogo con otros».

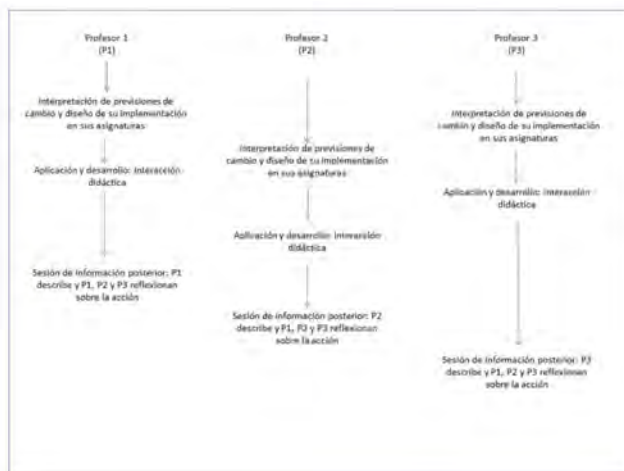


Figura 3. Esquema de proceso de reflexión y análisis en la fase posterior a la aplicación de las propuestas de innovación y cambio en las respectivas asignaturas.

Le elección del procedimiento de análisis y reflexión surge del número de integrantes del grupo (sólo 3 personas) y de los condicionantes de la labor cotidiana de los docentes, que imposibilitaban ajustarse a otro modelo.

El modelo, que aparece esquematizado en la figura 3, se desarrolla a diferentes ritmos y posibilidades, según las cargas docentes y organización cuatrimestral de cada asignatura. Además, no todos los docentes implicados en la experiencia estaban en situación de idear, introducir y aplicar los cambios a un mismo ritmo.

Según se iba desarrollando la secuencia por parte de cada docente, se convocaban reuniones monográficas de seguimiento y debate, en las que el docente protagonista de la misma describía (narraba) la experiencia y su desarrollo. Junto a ello, presentaba los materiales y recursos con los que había dinamizado y desarrollado las diferentes sesiones, los recursos con los que había realizado la evaluación del proceso y las anécdotas e imprevistos que surgieron en el desarrollo del proceso. A continuación se abría un turno de preguntas, debate y discusión en el que se analizaba críticamente la propuesta.

Este ciclo se repitió, de manera idéntica, en diferentes momentos a lo largo de la fase de desarrollo y aplicación de las propuestas de cambio, actuando a modo de seguimiento a lo largo del proceso. De cada una de las sesiones se extraían conclusiones y propuestas de mejora que cada uno de los docentes implicados trataba de aplicar, reorientando, cuando era necesario, la propuesta inicial.

Por ejemplo, en el caso de la asignatura que no viene sirviendo de modelo para ilustrar los resultados obtenidos en la aplicación de esta experiencia de innovación, el diseño original que realizó el docente responsable de la misma (Planes de Formación, en el 2º curso del Grado de Pedagogía), implicaba una estructura de desarrollo mediante 5 tareas complejas a lo largo del cuatrimestre. Tras la presentación y exposición del planteamiento didáctico ideado, tras el desarrollo de la primera tarea prevista, a la vista del tiempo invertido en su desarrollo (un 50% superior al inicialmente previsto), y una vez conocidas las dificultades del alumnado (al ser alumnado de los primeros años de carrera necesita de más supervisión del estimado inicialmente por el docente), se observó que la propuesta inicial, en 5 tareas, era excesivamente ambiciosa, compleja y «apretada» en el tiempo. Esta convicción surge del análisis compartido con los restantes integrantes del grupo de innovación y condujo al replanteamiento en 4 tareas que se expuso anteriormente.

FASE 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

El resultado de esta fase fue una valoración conjunta, tanto de los cambios introducidos, de la gestión del proceso y de los resultados obtenidos en términos de aprendizaje del alumnado.

Para valorar los niveles de aprendizaje logrados, al finalizar cada una de las secuencias didácticas en cada una de las tres asignaturas, se produjo un análisis de resultados obtenidos a tres niveles distintos:

- Valoración de los resultados de aprendizaje obtenidos, en términos de distribuciones de calificaciones obtenidas.
- Grado de logro de las dimensiones definitorias del aprendizaje cooperativo (basado en autoinforme de los grupos que se habían constituido).
- Análisis del grado de dispersión de las calificaciones individuales del alumnado, dentro de cada uno de los grupos (a mayor dispersión, mayor control sobre los componentes individuales del aprendizaje).

A continuación presentamos los resultados obtenidos para las asignaturas de «Planes de Formación» y de «Didáctica General», ambas del 2º curso del Grado de Pedagogía:

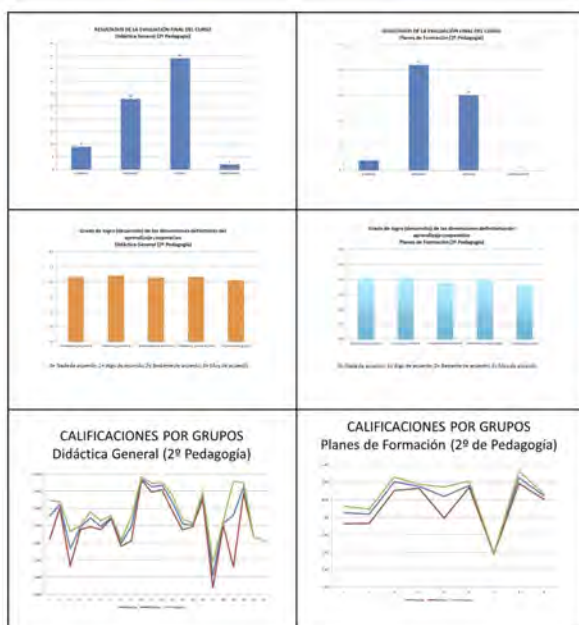
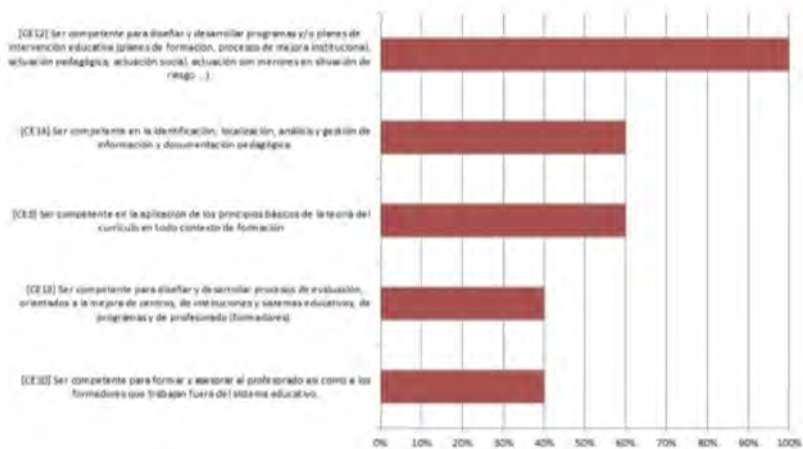


Figura 4. Resumen de resultado obtenidos en los diversos indicadores elegidos para determinar los efectos de la mejora. Asignaturas de «Didáctica General» y «Planes de Formación» en 2º de Pedagogía.

En el caso de la asignatura de «Planes de Formación», además, se solicitó una evaluación (mediante autoinforme) de la percepción de desarrollo de las competencias, tanto genéricas como específicas asociadas a la asignatura. Los resultados se presentan en la figura 5.

**Percepción del grado de desarrollo de competencias específicas
Planes de Formación (2º de Pedagogía)**



**Percepción del grado de desarrollo de competencias generales
Planes de Formación (2º de Pedagogía)**

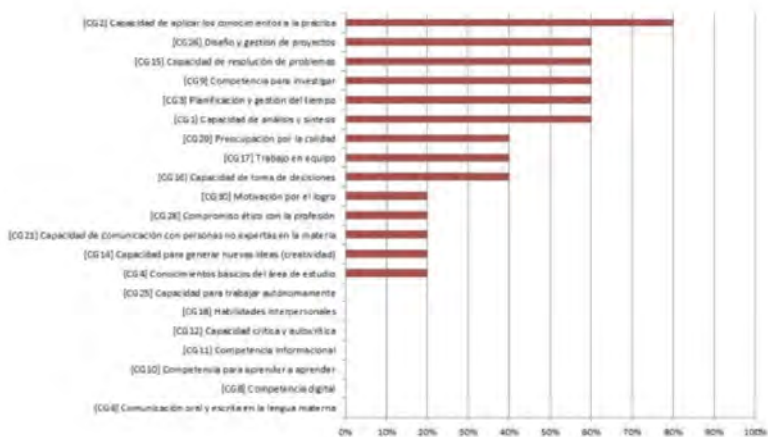


Figura 5. Percepción del grado de desarrollo de las competencias específicas y generales asociadas a la asignatura de Planes de Formación (2º de Pedagogía).

CONCLUSIONES

Una vez cerrado un primer ciclo de reflexión, en el marco del proceso de investigación-acción en y sobre la práctica docente, descrito en apartados anteriores, los participantes han alcanzado las siguientes conclusiones:

1. La introducción de estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula, a través del desarrollo de tareas complejas que exigen la cooperación es posible y deseable en los sistemas didácticos universitarios, pero requiere de un replanteamiento de los procesos didácticos que se desarrollan, tanto en el diseño, como en el desarrollo y en la evaluación.
2. Abordar y planificar la enseñanza, estructurada en tareas complejas, con forma social de aprendizaje cooperativa, exige una planificación más detallada y concreta que la habitualmente se produce en el ámbito universitario. En este sentido, la introducción de una instancia de programación que concrete la guía docente, en forma de guía o programación didáctica de la asignatura, se ha revelado como un instrumento útil e imprescindible para abordar este tipo de situaciones pedagógicamente complejas. En concreto, es necesario detallar, para cada tarea:
 - a. Los resultados de aprendizaje pretendidos.
 - b. Los contenidos (teóricos y prácticos) seleccionados para ser trabajados por medio de la tarea.
 - c. La especificación detallada de en qué consiste la tarea (actividad del alumno), con indicación clara de:
 - Los productos a los que debe llegarse.
 - Los materiales y recursos con los que se trabajará y el papel del docente (qué hace en el desarrollo de la tarea)
 - Los formatos o modalidades de enseñanza en los que se apoya (De Miguel, 2006).
 - d. Los criterios y sistemas de evaluación asociados a la tarea (medios, técnicas e instrumentos de evaluación), así como los apoyos en recursos TIC que faciliten la integración y gestión de la información que se deriva del proceso de evaluación.
3. El profesorado participante ha percibido que la planificación «detallada» facilita trasladar la acción desde el profesorado al alumnado, permitiendo que se produzca la transmutación del docente que «enseña» al docente que «guía» el proceso de aprendizaje. La reflexión detallada, centrada no sólo en el «qué enseñar», sino más bien en

el «cómo» da sentido a lo expresado por Zabalza (2011), cuando alude al necesario cambio de rol docente universitario.

4. La vertebración en secuencias didácticas detalladas, en forma de «tareas complejas de aprendizaje» permite vincular de manera mucho más clara el proceso didáctico con la adquisición de competencias. La necesidad de partir de unos resultados de aprendizaje adecuadamente definidos, que sirvan de punto de partida al diseño de las tareas que se proponen, exige «pensar», como referentes últimos de los mismos, en torno a las capacidades y competencias a los que, finalmente, deben servir. Todo ello contribuye, de manera clara, a «alinear» el proceso didáctico con el referente final de las competencias.
5. Los sistemas didácticos en los que el docente abandona el rol tradicional para asumir un rol de guía o acompañante, combinados con formas sociales de aprendizaje basadas en grupos cooperativos, requieren, también, de un especial esmero en el diseño de los sistemas de seguimiento y evaluación formativa. Es fácil que este tipo de dinámicas acaben «desbordando» las posibilidades «observación y seguimiento» del docente, por lo que deben preverse con antelación los instrumentos, momentos y procedimientos en los que la evaluación (formativa) se va a producir.
6. La evaluación de los aprendizajes basados en estructuras cooperativas resultan más satisfactorias y son percibidas como más justas por el alumnado si se incorporan sistemas de verificación de las responsabilidades individuales en el proceso. La verificación de la implicación y adquisición individual de aprendizajes no sólo evita el «parasitismo» grupal que, reiteradamente, se ha denunciado como una de las principales amenazas a este tipo de planteamientos metodológicos, sino que además responde a la necesidad de garantizar que cada alumno alcance los aprendizajes pretendidos. No obstante, la supervisión y control del proceso de aprendizaje, desde el punto de vista individual, no puede abordarse sino por medio de la elección de instrumentos de evaluación adecuados: exige que se tenga en cuenta en el mismo diseño de la tarea. En este sentido, la previsión, en cada una de las tareas complejas que se proponían, de partes o elementos de la misma de producción individual se ha revelado como una estrategia útil.
7. El apoyo en las nuevas tecnologías y, especialmente, en los recursos que facilitan el entorno de aprendizaje virtual basado en MOODLE se ha revelado como un recurso facilitador de primer orden. Los entornos de aprendizaje MOODLE no sólo permiten multiplicar y potenciar los procesos de comunicación con el alumnado, sirviendo de nexo a través del cual hacer llegar materiales y recursos, resolver dudas, asesorar y poner en comunicación al alumnado entre sí. Además, se convierte en un verdadero «centro

gestor» e integrador de la mayor parte de los sucesos relevantes que «documentan» el proceso de aprendizaje y lo ofrecen para para su análisis de manera integrada.

8. Por último, se concluye que el aprendizaje cooperativo debe tener su correspondencia en situaciones de evaluación igualmente cooperativas, implicando en ellas al propio alumnado. Ello genera no sólo mayores cotas de satisfacción, sino que redundará en una mejora del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA: Pearson Education Group.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. y COLLIS, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- DE MIGUEL, M. (COORD.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- ESCUADERO, J. M. (1987): *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, 5-39.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Educatio Siglo XXI, 24, p. 35-56. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva. Montevideo.
- JOHNSON, R. y JOHNSON, D. (1994): An overview on cooperative learning. En J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds.). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MERRYL, D. (2002). *First Principles of Instruction*. Educational Technology Research and Development, 50 (3), 43-59.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÁS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- REIGELUTH, C. (1983). *Instructional-design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- REIGELUTH, C. (2012). *Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación*. Revista de Educación a Distancia, 32, 1-22.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- SCHÖN (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SLAVIN, R. E. (1980): *Cooperative Learning*. Review of Educational Research. Vol. 50, N.º 2 (315-342).
- SOSA, J. J. y FARIÑA, F. (2011). *Reflexión y mejora en la práctica docente: Narración de una experiencia en el área de Tecnología*. Currículum, 24, 85-116.
- ZABALZA, M. A. (2011). *Metodología docente*. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?, 9 (3), 75-98. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>.