

ALTERNATIVAS

serie: espacio pedagógico

FORMACION PROFESIONAL UNIVERSITARIA. Políticas y tendencias

AUTORES/AS

Ma. Silvia Baldivieso Hernández (Comp.)
Ma. Francisca Giordano (Comp.)
Cristina Alarcón Salvo
Roberto Canales Reyes
Marcelo Gómez
Daniel López Stefoni
Carlos Pérez Ramírez
Ester Esquenazi Telía
Ma. Alicia Villagra
Adriana Gewerc
Vicenta Altava Rubio
Isabel Ma. Gallardo Fernández
Jorge O. Silva
Marta A. Moyano
Ma. Luisa Granata
Ma. del Carmen Chada
Selva Candás
Stella Fernández
Ma. Elena Italiano
Gabriela Ranzuglia
José Gpe. Vargas Hernández

Número Especial en co-edición con el
Centro de Estudios Universitarios de la
Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

Publicación Trimestral del LAE
Laboratorio de Alternativas Educativas
Año XII - N°53 - San Luis - Argentina

Propietario

"Laboratorio de Alternativas Educativas"
Universidad Nacional de San Luis



© COPYRIGHT: Diciembre de 2008 - Registro de la Propiedad Intelectual: N° 91.313

Impreso en la Argentina - Printed in Argentine

CO-EDITADO POR:

Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Av. Ejército de los Andes 950 - 4to. Bloque
D5700HHW - San Luis – Argentina

Centro de Estudios Universitarios (CEU)
Vicerrectoría de Planificación y Desarrollo
Universidad de Los Lagos
Av. Fushslocher 1305
Osorno - Chile

INTERNET: E-mail: lae@unsl.edu.ar - Página web: <http://lae.unsl.edu.ar>

ÍNDICE

PÁGINA

Formación profesional universitaria. Políticas y tendencias.....	
Presentación del número.....	13
Sección 1. Educación Superior y trabajo.....	15
Formación universitaria para trabajadores y la inclusión de las TICS en la sociedad del conocimiento, por <i>Cristina Alarcón Salvo y Roberto Canales Reyes</i>	17
Conformación del espacio de los programas de Educación Superior orientada a trabajadores. Principales componentes pedagógico organizativos, por <i>Ma. Silvia Baldivieso Hernández</i>	25
Algunas reflexiones sobre las estrategias de reconversión del capital educativo en la Argentina de los '90: el boom de la Educación Superior, por <i>Marcelo Gómez</i>	37
Nuevo contexto socio económico laboral ¿nuevo escenario, nuevas acciones o nuevos contenidos para la formación profesional orientada a trabajadores?, por <i>Ma. Silvia Baldivieso Hernández y Daniel López Stefoni</i>	49
Programa “cursos introductorios secuenciales a la práctica de la Ingeniería”. CISPI: una experiencia de evaluación del trabajo en equipo, diseño y comunicación, por <i>Carlos Pérez Ramírez y Ester Esquenazi Telia</i>	61
Sección 2. Docencia universitaria.....	71
Tiempos y espacios institucionalizados: tópicos a “revisitar” desde la formación pedagógica de docentes universitarios, por <i>Ma. Alicia Villagra</i>	73
Innovación en la docencia universitaria y tecnologías de la información y la comunicación ¿Es necesario utilizar aparatos para ser considerado un docente del siglo XXI?, por <i>Adriana Gewerc</i>	81
La metodología sociocultural en la formación de maestros. Una experiencia interdisciplinar, por <i>Vicenta Altava Rubio e Isabel Ma. Gallardo Fernández</i>	99
La educomunicación en la formación de comunicadores sociales, por <i>Ma. Francisca Giordano y Jorge O. Silva</i>	111
Las estructuras argumentativas de los docentes universitarios en la enseñanza de la química, por <i>Marta A. Moyano</i>	123

La enseñanza en la universidad. Aportes a su comprensión, investigación y mejora, por <i>Ma. Luisa Granata</i>	133
La didáctica de la lengua y las prácticas educomunicacionales en la formación docente universitaria, por <i>Ma. del Carmen Chada</i>	145
Sección 3. Políticas y Educación Superior	157
La calidad en la Ley de Educación Superior. Evaluación y acreditación, por <i>Selva Candás; Stella Fernández; Ma. Elena Italiano y Gabriela Ranzuglia</i> ..	159
La Educación del futuro, el futuro de la Educación en México, por <i>José Gpe. Vargas Hernández</i>	169
Características singulares de la gestión en la Educación Superior. Aportes y dificultades de la planificación estratégica como herramienta de gestión, por <i>Ma. Elena Italiano</i>	189
Sección Investigaciones	199
Sección Noticias	205
Publicaciones del LAE (índice acumulado)	209
Normas para la Publicación de Trabajos	223

LA METODOLOGIA SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. Una experiencia interdisciplinar

Vicenta Altava Rubio¹
Isabel Ma. Gallardo Fernández²

RESUMEN

Este artículo muestra una reflexión sobre el trabajo conjunto de un grupo de docentes universitarios (GIID) que trabajan desde áreas diferentes en la formación inicial de maestros y pedagogos, adscritos a la Universitat Jaume I de Castellón y a la Universitat de Valencia.

Pretendemos mostrar cómo se ha ido construyendo una metodología universitaria que tiene como referente la teoría sociocultural, que contempla que lo que se enseña y se aprende está mediatizado por los contextos culturales que afectan a la acción educativa.

Destacamos la importancia de las ayudas instrumentales y sociales para facilitar los procesos en la construcción del conocimiento así como la toma de conciencia del propio conocimiento y de los procesos que contribuyen a su elaboración.

Las situaciones dialógicas se convierten en parte central de la actividad del aula, garantizando la posibilidad real de desarrollar competencias comunicativas interculturales y la construcción conjunta del conocimiento.

Todo ello se ilustra con dos ejemplos tomados del desarrollo de nuestras clases en la asignatura de Didáctica General.

Palabras Clave: Metodología universitaria, enseñanza sociocultural, contextos, metacognición, ayudas.

ABSTRACT

This work evaluates the team effort of a group of faculty (GIID) from the Jaume I University at Castellon and Valencia University working from different areas in the initial training of educators and pedagogists.

We intend to describe the process followed to elaborate a novel methodology based on the sociocultural theory, which states that teaching and learning is directly influenced by the cultural context in which the educative process is performed.

We highlight here the critical role of the instrumental and social aids in facilitating the acquisition of new knowledge as well as the self-realization of the acquired knowledge and the process that contributed to its elaboration.

The dialogue becomes the core activity in the classroom, as it provides the foundation for the development of intercultural communication abilities and it fosters joint acquisition of knowledge.

We have used two examples directly extracted from our classes in General Teaching to illustrate this novel methodology.

Key Words: University methodology, sociocultural educative, context, metacognition, aids.

¹ Licenciada y Doctora en Filosofía y Cs. de la Educación. Profesora de Didáctica General. Coordinadora de GIID. Universidad Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Dpto. Educación. E-mail: valtava@edu.uji.es

² Licenciada y Doctora en Filosofía y Cs. de la Educación. Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del GIID. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias Educación. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. E-mail: Isabel.Gallardo@uv.es

Introducción

Este artículo tiene como referente el trabajo desarrollado en los últimos años por el Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID) de la Universitat Jaume I de Castellón que se fundamenta en la búsqueda de soluciones para innovar la didáctica universitaria en la formación de maestros y está integrado por profesorado de Didáctica General, Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Matemáticas y Didáctica de las Ciencias Sociales.³

El objetivo inicial del GIID era conseguir por medio del trabajo interdisciplinar la integración de la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza encaminados a la formación de maestros.

La metodología de investigación del Grupo se apoya en el principio vyotskiano de que el individuo, y con él su pensamiento, se construye socialmente. De ello se deduce la necesidad de reflexionar conjuntamente. Las investigaciones de B. Rogoff (1993), de Edwards y Mercer (1988), Mercer (1997) y Galbraith, Van Tassel y Wells (1997), muestran formas de guiar la construcción conjunta del conocimiento en el aula desde esta perspectiva sociocultural.

En nuestro caso, la aceptación de planteamientos didácticos comunes encaminados a diseñar una metodología de enseñanza universitaria compartida crea un campo de conocimiento que aglutina las distintas materias que participan de uno u otro modo en la actividad docente (Contreras y Estepa, 1992). Tratamos de diseñar una enseñanza contextualizada, capaz de crear un ámbito de comunicación que permita compartir conocimientos, que posibilite las ayudas mutuas en orden a la construcción conjunta de un conocimiento relevante y que facilite la participación y la toma de decisiones de los estudiantes en el desarrollo de la clase y en su proceso de aprendizaje.

Una preocupación central de nuestro Grupo ha sido la relación de la enseñanza universitaria con la realidad escolar en la que nuestros alumnos, en un futuro, tendrán que intervenir. Esta relación la hemos posibilitado de formas diferentes:

- Mediante la elaboración de materiales docentes que recogen grabaciones y transcripciones de *situaciones de aula* de educación infantil y primaria, como queda reflejado en los primeros trabajos del grupo: Altava, V. y otros, 2000 a; Altava, V. y otros, 2000 b; Altava, V. y otros, 2001).
- A través de las Narraciones de Historias de Aula que han realizado maestros de educación infantil y primaria (Altava, V. y otros, 2003; Gallardo y otros, 2003; Ríos García, I. y otros, 2003).
- A través del análisis de las experiencias del Practicum que realizan los estudiantes de maestro (Altava, V. y otros, 2002).

Por otro lado, en el proceso de investigación docente que se ha llevado a cabo para relacionar de manera efectiva la teoría y la práctica hemos utilizado especialmente la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Ejemplo de ello son los siguientes trabajos: Gallardo, I. Ma. y otros, 2004a; Gallardo, I. Ma. y otros, 2004b; Altava, V. y Gallardo, I. M., 2004.

Las experiencias que se muestran en los trabajos realizados han sido diseñadas desde diferentes disciplinas con el fin de ofrecer al alumnado los distintos elementos que están presentes en la realidad escolar. Sólo desde la interdisciplinariedad se posibilita ver la interrelación que se da en la construcción del conocimiento (Altava, V. y otros, 1999).

En todo este itinerario del Grupo, ha estado presente la preocupación por el contenido curricular que transmitimos en nuestras aulas, destacando la importancia de la globalización, del diálogo, de la interacción entre iguales, de los espacios de comunicación compartidos, del debate, de la posibilidad de tomar decisiones,... ya que somos conscientes de la importancia de lo que se hace y se verbaliza en la construcción del conocimiento (Wells, 2001).

Gráfico I. Referentes teóricos de la metodología universitaria.

³ Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Gimeno Agost, F., Pérez Serrano, I. Ramiro, E. y Ríos García, I. M. La experiencia investigadora de este Grupo se remonta al curso 1990/91.

Objetivos

Nuestro objetivo central es preparar maestros que sepan intervenir en el aula, gestionar y organizar los aprendizajes y, al mismo tiempo, sean capaces de argumentar el por qué de sus decisiones desde los presupuestos teóricos que avalan y fundamentan sus intervenciones.

En este trabajo *pretendemos* mostrar cómo la enseñanza universitaria que llevamos a cabo en nuestras aulas recoge las características de la enseñanza sociocultural que queremos que aprenda a poner en práctica nuestro alumnado.

Esto conlleva que los futuros maestros tomen conciencia:

- De la importancia de la construcción conjunta del conocimiento. En este proceso han de darse cuenta del valor que tiene el contexto en las situaciones de enseñanza aprendizaje, señalando la relevancia y trascendencia de los contextos como espacios de comunicación que dan sentido al aprendizaje.
- De cómo la cultura y las relaciones interpersonales, que se manifiestan por medio de situaciones dialógicas, median la construcción del conocimiento.
- Del valor de la metacognición. De cómo la reflexión sobre el proceso educativo propio facilita procesos de elaboración y reelaboración de los saberes didácticos.

Desarrollo

El análisis de ejemplos extraídos de nuestra forma de intervenir en las clases pretende poner de manifiesto las características de nuestra metodología universitaria recogidas en los objetivos planteados en este artículo. Estos ejemplos se refieren al *apartado III* del Gráfico I “reflexión sobre su propio aprendizaje”.

Los ejemplos que presentamos, extraídos de experiencias publicadas con anterioridad⁴ se organizarán de forma que pongan de relieve los contextos de aprendizaje y de comunicación creados, las ayudas proporcionadas y la forma de trabajar en clase que ayude a los alumnos a tomar conciencia de los conocimientos adquiridos y de las estrategias seguidas en su adquisición.

En este análisis concretamos los aspectos más relevantes referidos al contexto, a las ayudas y a los procesos de metacognición dada su importancia en la construcción de una metodología sociocultural en la formación de maestros.

Entendemos el **contexto** como todo aquello que da sentido al aprendizaje, en nuestro caso, al aprendizaje del conocimiento didáctico. Las diferentes situaciones sociales junto con las interacciones que tienen lugar en ellas y las vivencias y experiencias educativas que generan constituyen un contexto real.

Asimismo todo el conjunto de experiencias que se generan en estas situaciones, en la medida en que pueden ser formuladas por medio del lenguaje y compartidas con otras personas, crean un contexto de carácter mental que adquiere una relevancia importante en los procesos educativos, en especial en los referidos a la educación formal (Mercer, 1997; Álvarez, 1990).

Asumimos que la reflexión conjunta para compartir experiencias es un elemento esencial en la construcción de estos contextos de carácter mental.

Contextualizar la enseñanza supone diseñar contextos que permitan utilizar con sentido lo que se ha aprendido facilitando así aprendizajes relevantes.

De acuerdo con lo anterior, algunos de los aspectos asociadas a la *contextualización* se vinculan con los sistemas culturales; la dimensión cultural de los espacios; las zonas de trabajo donde los conceptos que queremos enseñar se traducen en actividades y en ayudas que las hacen posibles (Álvarez, 1990); las continuidades (aprovechar aprendizajes anteriores como elementos contextualizadores de los nuevos aprendizajes); el lenguaje como facilitador de contextos de aprendizaje (Mercer 1997).

Wells (1999, citado por Rosemberg y Borzone, 2001), acepta la necesidad de contextualizar la enseñanza en torno a temas amplios vinculados con problemas reales de la comunidad a la que los

⁴ Altava y otros (2002). Altava y Gallardo (2004)

niños pertenecen, y a la vez, sostiene que la escuela no debe abandonar el compromiso con la actividad metarrepresentacional de construir relaciones sistemáticas entre conceptos.

En estas experiencias que vamos a narrar iremos señalando los sistemas culturales que utilizamos y los procesos encaminados a crear contextos mentales que facilitan la comunicación y el entendimiento en las situaciones dialógicas que se generan en el aula universitaria.

Las **ayudas** hay que entenderlas dentro del conjunto de relaciones que se establecen entre las personas para construir el conocimiento (Vygotski, 1979; Wells, 2001).

Las ayudas son elementos instrumentales y sociales que median la acción y permiten a una persona realizar actividades mentales superiores a su nivel de desarrollo. De ahí que faciliten el trabajo en la zona de desarrollo próximo de los individuos.

Las ayudas pueden ser *instrumentales* (gráfico, mapa, ejemplificaciones, analogías, contraejemplos, ironía, lenguaje, etc.) o *sociales* (las interacciones que se establecen entre las personas).

Es importante señalar el origen social de los conocimientos y de los procesos que conforman las funciones psicológicas de orden superior, así como la importancia atribuida a la mediación de los adultos en la apropiación por parte de los menores de estos procesos psicológicos que hemos caracterizado como interactivos y primariamente sociales. A nuestro modo de ver, es indudable que la influencia de los adultos es poderosa. En este sentido, es importante destacar los usos funcionales del lenguaje, todas aquellas situaciones de colaboración que se crean tanto desde el trabajo individual como en grupo. Para ello es fundamental el tipo de preguntas que se formulan, la negociación de significados que se facilita entre docentes y alumnos, entre alumnos-alumnos, etc. Todo ello conlleva realizar actividades que exijan la transferencia de los conocimientos aprendidos, generalización.

Las ayudas son proporcionadas por personas más expertas en la tarea que se está realizando. De ahí que puedan ser proporcionadas tanto por el profesor como por los compañeros. La interacción entre iguales provoca y potencia el aprendizaje en la Zona de Desarrollo Potencial (Wertsch, 1988).

En nuestro trabajo pondremos de manifiesto las situaciones de colaboración que creamos y las ayudas proporcionadas por las profesoras, los estudiantes, otros profesionales y el propio contenido estudiado en orden a facilitar la construcción conjunta del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Entendemos por **metacognición** los procesos mediante los cuales las personas toman conciencia tanto de sus propios conocimientos como de las estrategias utilizadas en su adquisición. Es la habilidad para ir más allá de lo que conoces y recuperarlo como información para fijar un aprendizaje. En este sentido, es importante la actividad que se realiza cuya repetición facilita su interiorización y crea conocimiento, en un proceso cuyas etapas ha descrito Galperin.

Pero en general, las actividades encaminadas a aprender están mediadas por la intervención de otras personas o de instrumentos culturales. De esta forma, la actividad realizada queda definida por toda la serie de relaciones intersíquicas que se producen y organizan alrededor de la tarea. El aprendizaje comporta un proceso de *internalización* de dichas relaciones (Wertsch, 1988), el paso de la regulación externa a la autorregulación (Vygotski, 1989). Un proceso complejo en el que "se modifican a la vez las actividades reguladas por el profesor y la progresiva autorregulación del alumno" (Martí, 1999, 120).

El concepto de metacognición comporta dos dimensiones muy relacionadas: a) *el conocimiento sobre la propia cognición* que implica *tomar conciencia* de nuestros conocimientos y de nuestra manera de aprender y b) *la autorregulación del propio* aprendizaje que comporta la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

En el desarrollo de la experiencia que vamos a narrar destacaremos los objetivos que pretendemos, los contextos creados, las ayudas, tal como hemos señalado anteriormente, y los procesos de metacognición que hemos posibilitado.

Ejemplo 1

“DEL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN EL PRACTICUM, AL CAMBIO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS”⁵

Esta experiencia se apoya en situaciones reales de aula que durante las prácticas se ofrecen a la *observación* de los estudiantes de maestros. Su análisis exige utilizar conocimientos diversos para su comprensión, facilitando la unión de la teoría y la práctica.

Consideramos que la formación profesional debe ser un proceso de indagación y experimentación para aprender a enseñar (Pérez Gómez, 1998). En ese proceso se establecen continuas interrelaciones entre el marco teórico de referencia y la generación de teorías emergentes desde la práctica (Pérez Gómez, 1993) que posibilitan la reelaboración del conocimiento.

El *propósito de la experiencia* que presentamos consiste en delimitar y formular los problemas que encuentran los estudiantes en su primer contacto como maestros con las aulas de Primaria, a través del Practicum, con el fin de proceder a la revisión del currículum de su formación inicial.

Este objetivo parte de la aceptación de dos presupuestos básicos: la importancia que concedemos a implicar a los estudiantes en su proceso de formación y la necesidad de tomar conciencia de las dificultades que surgen en el mismo como requisito previo para superarlas y optimizar su proceso de formación. De acuerdo con ellos, pretendemos ayudar a los estudiantes de maestro a reflexionar sobre la enseñanza Primaria desde los conocimientos y presupuestos teóricos que presiden su formación inicial.

En esta experiencia nos hemos apoyado en *dos contextos esenciales* para dar sentido al conocimiento que han de aprender los futuros maestros. *Por una parte*, la organización del aula y la forma de diseñar las actividades que requiere el intercambio de ideas y conocimientos entre los estudiantes. Así, a través del lenguaje se facilita la construcción de un contexto mental que hace posible el intercambio de ideas y su comprensión. *Por otra*, los centros de educación primaria y las aulas donde realizan sus prácticas, que constituyen un contexto real en el que observar y vivenciar las múltiples y complejas relaciones que se producen.

En el aula universitaria se genera un foro de reflexión común para enfrentarnos a las situaciones escolares que integran los principios epistemológicos y metodológicos de las asignaturas que impartimos, bajo una perspectiva de investigación docente.

Asimismo desde la realización de esta experiencia, hemos posibilitado un contexto de aprendizaje al aprovechar en la docencia de nuestras asignaturas las diferentes situaciones de enseñanza que encuentran nuestros alumnos en la escuela. Ambientes geográficos y socioculturales distintos junto con maestros/as, con más o menos experiencia, con ideas educativas y métodos de trabajo diferentes definen los contextos de enseñanza en los que se integran los estudiantes de maestro durante las prácticas. Las características de la situación de enseñanza en la que participan condicionan sus ideas sobre la educación y el trabajo docente; los problemas que encuentran, su forma de vivenciarlos y resolverlos así como su comprensión de la relación que existe entre la teoría y la práctica tal como se manifiesta en el aula.

Estas situaciones educativas, que se dan en un aula y escuela determinada, se transforman en *elemento de análisis* para los estudiantes por medio de las preguntas que les formulamos. La reflexión, a partir de ellas, sobre dicha realidad en su conjunto, sobre el trabajo del maestro y sobre su propia actuación en distintos momentos de la vida del aula es un paso necesario para construir su conocimiento profesional experiencial (Gimeno, 1998).

En este análisis los estudiantes de maestro ponen de relieve todos los conocimientos adquiridos durante su formación. Las preguntas activan los conocimientos que se intercambian en las discusiones, debates, etc., para responderlas, creando así un contexto mental y experiencial que permite tomar conciencia de sus conocimientos y compartirlos.

A través de ella se toma conciencia de los conocimientos y teorías que sustentan las mencionadas actuaciones, de su dominio de los conocimientos teóricos que las justifican y de su habilidad para

⁵ Altava y otros (2002)

intervenir, de forma educativa, en situaciones concretas, teniendo en cuenta las circunstancias que las definen y los fines que persiguen.

Las preguntas planteadas constituyen *ayudas* importantes para los procesos de reflexión.

Las preguntas se concretan en:

- Después de tu experiencia en Prácticas, ¿qué problemas (situaciones de aprendizaje, de convivencia...) se te han planteado y no has sabido resolver?
- ¿Qué conocimientos no os hemos enseñado en la universidad y habéis echado en falta en la escuela? (Para contestar a esta pregunta es preciso explicitar las deficiencias encontradas en tu formación relativas a cualquier materia o tema).

El carácter abierto de las preguntas era un requisito imprescindible en esta investigación pues queríamos evitar el aspecto prescriptivo de la enseñanza que nos lleva a definir los aspectos relevantes de nuestros programas. Era la propia reflexión de los estudiantes la que debía *delimitar los problemas*, tal como ellos los vivenciaban, establecer la relación de los mismos con sus fundamentos teóricos y señalar las deficiencias formativas de las que procedían.

Las respuestas más frecuentes recogidas sobre la primera pregunta se organizan alrededor de dos focos: el referido a la *disciplina* y el que recoge su preocupación por *la forma de enseñar*.

En cuanto a la disciplina, los futuros maestros se ven desbordados por el comportamiento de los alumnos de primaria y por la falta de respeto de los niños a las normas de convivencia. Lamentan su falta de autoridad, mucho más porque no desean hacer una enseñanza autoritaria. Por ello muestran su preocupación ante la necesidad de combinar autoridad y libertad.

Sus reflexiones sobre la forma de enseñar se centran en adaptar la enseñanza a las necesidades y posibilidades de los niños. Toman conciencia de la importancia que tiene en la enseñanza tanto los contenidos a enseñar como las relaciones que se establecen entre profesor y alumno.

Las respuestas a la segunda pregunta, agrupadas por *problemas* se concretan en:

- Desconocimiento de la práctica educativa.
- Falta de conocimientos de diferentes materias.
- Falta de formación en organización y coordinación de la actividad docente entre los maestros y el equipo directivo.
- Falta de organización entre el Practicum y las diferentes asignaturas.

Las situaciones de diálogo y reflexión junto con las preguntas han ayudado no sólo a centrar la reflexión sino a tomar conciencia de la problemática de la escuela, por un lado y de las deficiencias de su propia formación como futuros maestros, por otro.

Los datos procedentes del análisis de sus respuestas, trabajo individual de recogida de datos y reflexión, mediante los coloquios en clase en pequeño y gran grupo han generado un conjunto de *conocimientos compartidos* que ha permitido tomar conciencia de ellos y dar respuesta oral y escrita a los problemas planteados.

Ejemplo 2

“LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO DESDE LA VIVENCIA DEL PROPIO APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRO”⁶

El *objetivo de esta experiencia* consiste en conseguir que los estudiantes de maestro desde la vivencia de la realización de un proyecto de trabajo adquieran un conocimiento de esta forma de enseñar que contemple tanto las exigencias que supone su puesta en práctica como los referentes teóricos que la fundamentan y justifican.

Los futuros maestros, mediante la realización en nuestra clase de un proyecto relacionado con el contenido de la asignatura, debían tomar conciencia de cómo se trabaja por medio de proyectos, de las actividades que han de realizar, de sus dificultades y exigencias, de su valor para aprender, así como

⁶ Altava y Gallardo (2004)

de las exigencias que tiene para el maestro esta forma de enseñar, en general, y cada una de las actividades que se realizan a lo largo del proyecto, en particular.

Los fundamentos de esta experiencia son por una parte los *proyectos de trabajo*, como contenido de nuestra materia, y por otra, una *metodología de trabajo sociocultural* que facilite la construcción conjunta del conocimiento desde la propia acción y la reflexión sobre ella.

Desde este planteamiento pretendemos formar maestros reflexivos y críticos y para ello, utilizamos situaciones de reflexión como instrumento formativo, generando contextos y situaciones de aprendizaje que las hacen posible.

Se trata de aprovechar como instrumento de formación la vivencia que los estudiantes de maestro tienen de las actividades de aprendizaje que realizan al hacer un proyecto, ya que como señala Bruner (1997), las "obras-en-preparación y las realizadas crean en el grupo formas compartidas y negociables de pensar"

El Proyecto se realizó a lo largo de todo el curso y comprende, por tanto, el período de prácticas en las escuelas de primaria. Nuestra finalidad era que aprovecharan la realidad escolar y la interrelación con los docentes de primaria como fuentes de información en la elaboración del Proyecto.

La exposición de esta experiencia sigue el *recorrido* que conlleva la realización de un Proyecto de Trabajo y se organiza de acuerdo con sus tres momentos esenciales: inicio; búsqueda y tratamiento de la información; y síntesis final y evaluación. Dichas fases, sin embargo, no pueden considerarse como compartimentos estancos dado que el desarrollo de un proyecto es un proceso recurrente que obliga a avanzar y a retroceder continuamente para no perder el sentido de las decisiones tomadas o para revisarlas a la vista de los nuevos datos y circunstancias que van surgiendo.

En la realización de esta experiencia se crearon *dos clases de contextos*. Uno, de carácter mental, mediante el estudio teórico apoyado en el análisis de un vídeo que muestra el trabajo por proyectos en un aula de educación infantil. Este contexto está formado por la interrelación de los conceptos que definen un proyecto, su forma de ponerse en práctica y las ideas educativas que lo constituyen, tales como, la dimensión afectiva del pensamiento; la integración de conocimientos; el trabajo en la zona de desarrollo próximo a través de las formas compartidas y negociables de pensar que crea la preparación y realización de un proyecto (Bruner, 1997); la importancia del lenguaje en la construcción conjunta del conocimiento, puesta de manifiesto en los momentos en que se aportan y comparten conocimientos en las discusiones y contraste de pareceres que permiten tomar decisiones conjuntas y razonadas, y la idea de enseñanza democrática presente en las decisiones que los estudiantes están obligados a tomar y en los procesos de reflexión que las justifican.

Otro contexto, de carácter real constituido por el conjunto de las interrelaciones que se crean en el aula universitaria entre los alumnos de los distintos grupos y la profesora al realizar un proyecto elegido por ellos. Aquí se unen los aspectos propios de un contexto real y el mental que es el que permite analizar y entender la dimensión educativa de cada una de las actividades del proyecto en orden a la construcción conjunta del conocimiento. Este *contexto* permite unir la teoría y la práctica y da sentido a la metodología didáctica que tratamos de enseñar.

Ayudas, situaciones de diálogo y reflexión y procesos de metacognición

La concreción de los elementos a que se refiere el presente epígrafe quedan reflejados en el *recorrido* que conlleva la realización de un Proyecto de Trabajo en el que se distinguen tres momentos esenciales: a) inicio; b) búsqueda y tratamiento de la información; y c) síntesis final y evaluación.

Al comienzo del curso, con objeto de dar sentido al contenido del Programa de Didáctica General y de conocer las ideas previas de los estudiantes sobre la asignatura, les pedimos que concretasen los temas que les interesaban relacionados con la didáctica y que justificasen el por qué de su elección.

El trabajo individual y cooperativo sirvió para que cada grupo de alumnos elaborase una respuesta basada en la reflexión y la argumentación. Las aportaciones de los diferentes grupos, en conjunto, recogen la idea que los estudiantes tienen del contenido de la asignatura y los conocimientos que consideran importantes para su formación como maestros.

A partir de aquí cada grupo eligió uno de los temas, según sus intereses, para iniciar su proyecto. El apéndice I recoge algunos ejemplos de los temas trabajados.

- **Inicio del Proyecto**

Esta primera fase que va desde la elección del tema al diseño de las actividades necesarias para investigarlo exige al grupo enfrentarse con su tema, justificarlo y, en nuestro caso, definir el significado que le concede en relación con la asignatura y con su futuro trabajo profesional. De esta forma el propio proceso de realización del proyecto sirve de ayuda y crea una situación de reflexión en grupo que permite elaborar un conocimiento compartido. El apéndice II recoge algunos de los razonamientos que subyacen al conocimiento elaborado.

Cada grupo, una vez elegido el Tema, inicia su proyecto propiamente dicho. En este proceso, una situación de enseñanza importante es cuando cada persona dice lo *que sabe* del tema, lo *que quiere saber* y *las actividades que debe hacer* para aprenderlo. La estructura del inicio del proyecto, recogida en las tres actividades que acabamos de mencionar, define ayudas en cuanto que crean espacios de comunicación. Las aportaciones de los distintos miembros del grupo, en estos espacios de comunicación, inician el proceso de delimitar el tema en la medida en que cada uno va tratando de explicitar su punto de vista y aceptando o cuestionando el de los demás.

Se genera así un contexto de aprendizaje donde se pone en común lo que saben, se aprende a explicitar el propio conocimiento y a respetar el de los demás y se toma conciencia de la importancia que su propio saber y actividad tienen en la creación del conocimiento. Estas reflexiones sirven de anclaje para entender los presupuestos teóricos que las justifican: la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento, el valor del conocimiento compartido y de la cultura experiencial de los alumnos en la reconstrucción de los conceptos.

Con el fin de facilitar la toma de conciencia de los estudiantes sobre el trabajo realizado, esta primera fase del proyecto desembocó en el diseño, en el aula universitaria, de una situación de reflexión con ayuda de las siguientes preguntas:

- Explicad las dificultades que habéis tenido para delimitar el tema;
- Señalad qué actuaciones del grupo han facilitado el trabajo realizado; y
- Explicitad qué os ha aportado la intervención de la profesora en dicho proceso.

La respuesta a las cuestiones anteriores muestra cómo los estudiantes toman conciencia de sus procesos mentales, de las dificultades experimentadas, del valor de las ayudas del grupo y de la profesora, así como de las deficiencias derivadas de estas intervenciones.

- **Búsqueda y tratamiento de la información**

Esta segunda fase, iniciada en la anterior al delimitar las actividades a realizar, comienza con la selección de las fuentes de información y la consiguiente recogida de datos para pasar, a continuación, a su elaboración y tratamiento.

En los proyectos realizados en nuestras clases las fuentes de información utilizadas fueron: de carácter bibliográfico (libros, artículos y documentos legales); las que proporciona la realidad del aula (vivencia personal de cada alumno y recogida de datos del aula durante su periodo de prácticas en la escuela); y de carácter personal (las aportadas por los profesionales de la educación, los maestros con los que realizan las prácticas).

Hay que resaltar que la ayuda del grupo y la intervención de la profesora permitió, a cada alumno a su nivel, afianzar y mejorar los procedimientos de búsqueda de información.

Sin embargo, la utilización de la realidad educativa como fuente de información nos obligó a una intervención más directa. Pretendíamos ayudarles a concretar sus fuentes de información respecto a dicha realidad y, para ello, les planteamos las cuestiones siguientes:

- o Enunciad qué problemas de los formulados en vuestro proyecto necesitan de la práctica educativa de la escuela para su resolución.
- o Concretad y explicad las actividades a realizar en la escuela durante vuestro periodo de prácticas para conseguir dicha información.
- o Diseñad los materiales y recursos necesarios para realizar estas actividades de recogida de información.

Estas preguntas son *ayudas* que facilitan la toma de conciencia de los distintos momentos de la investigación educativa. A partir de ellas se inició un proceso en el que trabajamos las estrategias de

investigación educativa de forma desigual con los distintos grupos, según sus necesidades y el proyecto a realizar.

Pero el momento central de esta fase de búsqueda y tratamiento de la información consiste en trabajar la información obtenida, integrar unos datos con otros para elaborar con ellos la respuesta a las dudas planteadas en las diferentes problemas planteados (Zabalza, 1999). Esto exige obtener la información precisa y compartirla con el grupo. Hay momentos de trabajo individual y en grupo. Así cada estudiante debe asumir su responsabilidad en la tarea planteada. Y es importante que, en este momento, la profesora les ayude a *verbalizar* ese recorrido para hacerles conscientes de las dificultades que entraña, de lo que supone entresacar de la maraña de la información aquello que realmente les interesa. Para ello, los estudiantes analizan la información, la contrastan, la relacionan, la interpretan, en resumen, transforman la información en conocimiento y cada uno desde su historia personal toma conciencia sobre su propio proceso como aprendiz (Hernández, 2002).

El grupo, como contexto de aprendizaje compartido, sirve para contrastar la información buscada con las dudas planteadas y valorar si realmente damos respuesta a las preguntas y qué conclusiones sacamos. Esa retroalimentación hay que ir haciéndola para mantener una actitud de reflexión y para crear, al mismo tiempo, una actitud evaluativa en el alumno.

• *Síntesis y evaluación*

La evaluación continua exigida por el proceso de elaboración del Proyecto puede concretarse en esta fase en un dossier, mural, grabaciones etc., en nuestro caso, en un *dossier* que recoge el trabajo realizado y la reflexión sobre las preguntas planteadas al inicio y durante el desarrollo del proyecto.

Es ahora el momento de hacer una evaluación de todo el trabajo. Los estudiantes se enfrentan así a la autoevaluación no solo del proceso seguido en relación con los objetivos marcados sino también de los diferentes conocimientos adquiridos y de las estrategias utilizadas en la realización del trabajo.

Esta síntesis final requiere también la evaluación externa tanto de la profesora como del resto de los compañeros de clase. Con este fin y para hacer público el trabajo realizado, se organizaron en clase *exposiciones de los diferentes proyectos*.

Propuesta de secuencia metodológica

La reflexión de las profesoras junto con el Grupo Interdisciplinar de Investigación docente (GIID) sobre las experiencias narradas nos ha llevado a enunciar una *secuencia didáctica* que en principio, sirve para diseñar otros procesos de enseñanza similares. Dicha secuencia está sujeta a modificaciones derivadas de los contenidos que se enseñan y de su puesta en práctica.

La *secuencia* seguida en esta forma de trabajar se concreta en:

- Formular la finalidad de la actividad a realizar y darla a conocer a los estudiantes (dimensión afectiva del conocimiento).

Los estudiantes toman conciencia del tema como base para poder plantear y desarrollar el trabajo.

- Pensar contextos reales y mentales que den sentido a lo que se enseña (el valor del contexto para provocar conocimientos relevantes) y que van a condicionar el modo de realizar las actividades.

Es necesario proporcionar ayudas para que los estudiantes entiendan la función que desempeñan cada uno de los contextos creados.

- Diseñar las actividades a realizar en función de dichos contextos.

En ocasiones las actividades se diseñan de forma conjunta profesor alumno o alumno-alumno.

- Crear situaciones organizativas en el aula universitaria que faciliten la realización de cada una de las actividades diseñadas y para ello necesitamos diseñar ayudas que permitan:

- por medio de preguntas centrar el tema y trabajarlo,
- la reflexión individual y conjunta de los estudiantes y las ayudas que se generan entre ellos en el propio proceso de interacción,

- la explicitación de los conocimientos construidos y las estrategias utilizadas para ello.

Los estudiantes explicitan sus saberes por medio de trabajos, exposiciones, debates, etc.

Perspectivas de la investigación: ¿qué hemos aprendido?

Hemos aprendido el valor de las preguntas para relacionar la teoría y la práctica y para mostrar a los estudiantes tanto los temas de trabajo como las relaciones que existen entre ellos.

Las preguntas como experiencia de formación han hecho posible la construcción de aprendizajes al permitir la confrontación, discusión y formación en la dinámica del aula.

En este sentido, nuestras preguntas han tratado de mostrar a los estudiantes la finalidad de las acciones que les pedimos, su funcionalidad; ofrecerles ocasiones de pensar individualmente delimitando con claridad el objeto de estudio y las cuestiones a responder.

Desde la formulación de preguntas hemos posibilitado la construcción de espacios de reflexión que exijan integrar conocimientos diversos y relacionarlos entre sí como requisito previo a la elaboración de una respuesta razonada.

Hemos constatado el valor que tiene el análisis de la práctica de la enseñanza para construir distintos conceptos de carácter pedagógico y para aprender estrategias de intervención.

Con respecto a la organización del aula, las diferentes agrupaciones del alumnado: individual, pequeño y gran grupo facilitan procesos de reflexión, construcción y socialización de los conocimientos construidos.

El valor de propiciar procesos de metacognición en los estudiantes nos lleva a plantear la necesidad de descentralizar el saber en el aula y, por tanto, a repensar el papel del docente como facilitador de la autonomía de los estudiantes universitarios. Para ello, hemos de *convertir nuestras aulas universitarias en espacios para el debate, la reflexión compartida y la toma de decisiones*. Espacios donde se elaboren propuestas, donde se negocien y discutan alternativas y donde las decisiones sobre las actividades, la selección de contenidos o la elaboración de materiales, se generen en un ambiente de libertad, autonomía y solidaridad.

Este reto está en la base de la metodología universitaria que estamos elaborando y de la que este artículo es una pequeña muestra.

Como propuesta de mejora planteamos la necesidad de avanzar en el diseño de actividades de reflexión, de ir concretando los aprendizajes realizados y las nuevas necesidades de formación que de ellos se deriven. Todo ello supondrá revisar los planteamientos teóricos, analizar nuevas situaciones de aula de educación infantil y primaria y continuar avanzando en la construcción y reelaboración de la metodología universitaria.

Bibliografía

- Altava, V. y otros (1999) "La interdisciplinariedad como instrumento de Formación del Profesorado" en *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1).
- -----(2000 a) "Los materiales didácticos, puente entre la teoría y la práctica" en *Actas del Simposio sobre Formación Inicial de los Profesionales de la Educación*. Gerona, Universidad de Girona, pp.101-104.
- -----(2000 b) "Elaboración de un material de aula para facilitar la Formación Interdisciplinar de los maestros" en *Actas de la Primera Jornada Millora Educativa de la Universitat Jaume I de Castellón*, pp. 225-233.
- -----(2001) "Los Materiales Curriculares, elemento integrador entre la Didáctica General y Específicas" en *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas*, Granada, Universidad de Granada, Vol. II, pp. 1623-1636.
- -----(2002) "Del análisis de las experiencias en el Practicum al cambio curricular en la Formación de Maestros" en *Actas del Congreso Educación 2000: "La Universidad en la Formación del Profesorado. Una formación a debate"*, Universidad de Burgos, pp. 355-364.

- -----(2003) “De las Historias de Aula a la reconstrucción del Conocimiento Didáctico” en *Actas (CD) Primer Congreso de la RED-U y II Jornadas de Millora Educativa i Innovación de la docencia Universitaria Universitat Jaume I*.
- Altava, V. y Gallardo, I. Ma. (2004) “La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la Formación Inicial de Maestros” en *Investigación en la Escuela*, Nº 52, pp. 69-78.
- Álvarez, A. (1990) “Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde un paradigma histórico-cultural” en *Infancia y Aprendizaje*, Nº 51-52, pp. 41-77.
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Edwards, A. D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós.
- Contreras, L. C. y Estepa, J. (1992) “Aportación interdisciplinar para la delimitación de un cuerpo de conocimiento común de las didácticas especiales a través de los mapas conceptuales” en *Actas del Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela.
- Galbraith, B.; Van Tassel, M. A. y Wells, G. (1997) “Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo” en Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Infancia y Aprendizaje, pp. 55-76.
- Gallardo, I. Ma. y otros (2003) “La coordinación docente y las Historias de Aula como claves en la Formación de maestros” en *Comunicación en III Jornadas Millora Educativa e Innovación de la docencia Universitaria Universitat Jaume I*.
- -----(2004a) “Reelaboración del programa de Didáctica General desde la cultura experiencial de los estudiantes: una experiencia de mejora de la docencia” en *Comunicación III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*, Bilbao Universidad de Deusto.
- -----(2004b) “La Implicación del alumnado en su propio aprendizaje: aproximación al concepto de programación. Una experiencia en Formación de Maestros” en *Comunicación Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”*, Girona, Universidad de Girona.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Poderes inestables de la educación*, Madrid, Morata.
- Hernández, F. (2002) “Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre” en *Cuadernos de Pedagogía*, 310, pp. 78-82.
- Martí, E. (1999) “Metacognición y estrategias de aprendizaje” en Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.) *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana, pp. 111-121.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1993) “Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción” en Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp.322-348.
- -----(1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Ríos García, I. y otros (2003) “Elaboración de un material para alumnos de Magisterio: Situaciones de Aula” en *Comunicación III Jornadas Millora Educativa i Innovación de la docencia Universitaria*, Universitat Jaume I.
- Ríos García, I. M. y otros (2003) “Elaboración de un material para alumnos de Magisterio: Situaciones de Aula” en *Actas de las III Jornadas Mejora Educativa e Innovación de la docencia Universitaria*, Universitat Jaume I.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2001) “La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y descontextualización de significados” en *Cultura y Educación*, 13 (4), 407-424
- Vygotsky, L. (1979) *Vygotsky y la formación de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría sociocultural de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.

- Zabalza, A. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, Barcelona, Graó.

Apéndices

Apéndice I. Algunos ejemplos de temas trabajados

<p>¿Satisface la Logse las necesidades educativas de la sociedad actual?</p> <p>¿Por qué es importante programar?</p> <p>Responsabilidad socializadora de la escuela frente a la despreocupación educadora familiar.</p> <p>La interculturalidad.</p> <p>Construcción del conocimiento.</p> <p>Formación permanente del profesorado.</p> <p>Gestión en el aula: funciones del profesor; materiales que facilitan la gestión; y ambiente de aula.</p> <p>Metodología: cómo se enseña y cómo se aprende.</p> <p>Escuela rural y urbana.</p> <p>Conflictos en el aula: Interacción entre los alumnos y formas de resolver conflictos.</p> <p>Materiales y recursos.</p> <p>Evaluación.</p>

Apéndice II. Justificación de los temas. Ejemplos extraídos de los trabajos del alumnado

TEMAS	JUSTIFICACIÓN
Construcción del conocimiento	<i>"El tema recoge la teoría de nuestro futuro trabajo como docentes. Nuestro estilo como maestros ha de estar fundamentado en cómo se construye el conocimiento. Hemos de saber lo que hacemos y el por qué lo hacemos, dado que en el aula importa tanto el contenido a impartir como la forma de impartirlo"</i>
Metodología	<i>"Las nuevas metodologías proporcionan una incipiente forma de trabajar, un maestro diferente, una nueva relación entre éste y el alumnado y, por último, una nueva concepción de la educación".</i>