

Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea

LEONOR MARGALEF GARCÍA
Universidad de Alcalá, España

1. Introducción

En el contexto actual de un renovado discurso, a veces vacío de significado, la innovación didáctica que presento en las siguientes líneas podría enmarcarse claramente en lo que se denomina aprendizaje centrado en el alumno y en las orientaciones metodológicas derivadas de la implantación del crédito europeo (ECTS). Pero me gustaría hacer una advertencia en este último sentido, dado que asistimos a una gran profusión discursiva, en la que independientemente del foro que sea y de los agentes que intervengan, aparece la mención a “un nuevo modelo educativo centrado en el alumno”, “el aprender a aprender”, “aprender a lo largo de la vida”. Por ello, mi primera reacción es de preocupación y cautela. ¿En qué sentido? Por el riesgo de que las directivas que establecen¹ “un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y en su papel activo” se conviertan en un “imperativo legal”, una “moda pedagógica en el discurso más que en las acciones” o que se trunque la posibilidad y la oportunidad histórica de institucionalizar una transformación profunda y necesaria en la universidad española.

En este sentido, me gustaría resaltar que, en el contexto universitario, muchos profesores venimos llevando a cabo desde hace tiempo metodologías coherentes con una concepción de enseñar y aprender en la universidad en cuyo centro ha estado siempre el alumno. Esta idea como tal, no es nueva pero si es real que no es generalizada en nuestro sistema de enseñanza universitario.

Desde mi punto de vista, ésta no es una innovación a la que debemos responder únicamente a partir de la inclusión de los créditos europeos como unidad de medida o de las recomendaciones de la Unión Europea como indicador de calidad, movilidad de estudiantes o constitución de un mercado laboral unificado, sino principalmente desde el convencimiento real y profundo de que es una metodología de enseñanza que contribuye a un aprendizaje activo, comprensivo, reflexivo y crítico. La investigación didáctica ha mostrado que la enseñanza no produce por sí sola el aprendizaje, no se da una relación de causalidad lineal entre la enseñanza y el aprendizaje sino ontológica. Los estudiantes tienen que aprender por sí mismos, nadie aprende por otro, necesitan activar esquemas de pensamiento y de acción, involucrarse en la comprensión, que de ningún modo puede ser impuesta. Se trata de que el alumno transforme la información en conocimiento y éste en sabiduría. Es un proceso personal que requiere mucho más que recibir información, escuchar y tomar notas, para después memorizar. En este caso el aprendizaje “queda

¹ Declaración de Bolonia (1999), y sucesivas declaraciones europeas. Programa Marco para el sistema educativo español (febrero 2003), así como Real Decreto 1125/2003 del sistema europeo de créditos (todo ello se puede consultar en <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>).

para después”, se posterga, se condensa en el período de exámenes produciendo aprendizajes superficiales.

Para lograr aprendizajes duraderos, reflexivos y críticos nuestra función como profesores es facilitar y brindar las oportunidades para que los alumnos sean capaces de relacionar la teoría y la práctica, de realizar aprendizajes procedimentales pero también de reconstruir sus aprendizajes previos y marcos referenciales a partir de la reflexión. Es decir, un aprendizaje construido, creativo y de producción de conocimientos.

Para ello, no sólo son necesarias las habilidades intelectuales, sino también hay que tener en cuenta los afectos y las emociones. Como indican, Brocbank y McGill (2002: 62), es en el terreno de la emoción donde el ambiente académico universitario muestra su fracaso. “...Los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla”. El aprendizaje es un proceso construido socialmente, se vive en un contexto social, político y afectivo que no siempre favorece la expresión de los afectos, la emoción ni la reflexión o la crítica.

Crear oportunidades para que el alumno aprenda, diseñar situaciones de aprendizaje diversas y complejas supone un cambio desde dentro, una innovación endógena que requiere mucho esfuerzo por parte de los que se involucran en este modo de hacer. Implica “transformar los esquemas de pensamiento y de acción más arraigados, desbaratar las representaciones inocentes pero cómodas, o poner en entredicho los saberes que pensábamos que eran seguros” (Perrenoud 2004: 155).

El trabajo en esta dirección exige una actitud epistemológica alejada de enfoques técnicos, porque justamente nos centra en un contexto de inseguridad e incertidumbre en el que la racionalidad dialógica, comunicativa o crítica parece aportarnos más elementos de comprensión (Álvarez Méndez, 2001; Gimeno, 1998). Instalados ahora en el paradigma de la complejidad y de la incertidumbre es necesario abordar la enseñanza como una actividad dilemática “...en el sentido de que obliga a tomar decisiones de efectos inciertos, con fundamentos inseguros, hacia la búsqueda de metas sobre las que tenemos dudas, y en situaciones que ofrecen alternativas disyuntivas. Todo un universo de interrogaciones entre las que elegir, poco tranquilizador para mentes que busquen orden, regularidad y agarrarse a un asidero firme” (Gimeno, 1998: 79).

En mi caso, la búsqueda de una alternativa disyuntiva y la interrogación planteada gira en torno a la siguiente cuestión: ¿Cómo favorecer en mi práctica educativa un aprendizaje autónomo, comprensivo, reflexivo, crítico y cooperativo? La respuesta que planteo a continuación no deja de ser una entre tantas posibles. Soy consciente que el cambio individual es fundamental pero insuficiente (Hargreaves, 1996). Por ello, esta experiencia ha constituido la base para crear un grupo de innovación docente dentro del marco de Proyectos de Innovación de la Universidad de Alcalá. Creo que es una razón para comenzar a actuar desde la coherencia, la reflexión y el aprendizaje de nuestra propia enseñanza. También es una manera de mostrar que es posible llevar a cabo una práctica alternativa dentro de los márgenes de la autonomía que gozamos en la enseñanza universitaria. No se trata de ir contracorriente ni de invertir la marea sino de bailar “en los espacios que dejen disponibles el flujo y reflujo de las olas” (Smyth, 2000: 162).

Recordemos que estamos hablando de constructos sociales y, por tanto, no son inamovibles, podemos deconstruirlos y reconstruirlos. Además, es el modo de entusiasmar a otros profesores y

profesoras e ir generando un grupo de trabajo colaborativo². Como indica Hargreaves (1996) no hay que esperar que todos se impliquen en el cambio. El progreso se produce cuando cada vez más personas lo asumen.

2. Contexto

La experiencia que describo y analizo en este artículo fue llevada a cabo con la participación e implicación de alumnos y alumnas de la Licenciatura de Psicopedagogía, en la asignatura de Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo durante el curso 2003-2004. Se trata de una asignatura troncal, de seis créditos que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso.

Bien sabemos que para tomar decisiones acerca de una propuesta metodológica necesitamos tener en cuenta, al menos, a los alumnos, la personalidad y supuestos básicos del profesor, la materia, así como las situaciones institucionales y organizativas. Vayamos por parte. Primero me detendré, brevemente, en el alumnado y en mi concepción de enseñar y aprender; el contenido y las condiciones institucionales y organizativas aparecerán más claramente analizadas en el desarrollo de la experiencia y en las conclusiones.

Alumnos y alumnas

Los estudiantes que se involucraron en la experiencia que aquí describo fueron cincuenta y cinco de los setenta y ocho matriculados. Este grupo presenta algunas peculiaridades que sin duda constituyen un factor favorable para llevar a la práctica estrategias didácticas centradas en el aprendizaje autónomo. Por un lado, una dimensión clave es la edad de los alumnos. Un tercio del grupo tiene más de treinta años, el resto se concentra entre los veintidós y los veintisiete años, habiendo finalizado recientemente una diplomatura. Por otro lado, una seña particular del grupo es su diversidad en cuanto a experiencias, conocimientos previos e intereses. Una razón de esta diversidad es la procedencia de los alumnos de diplomaturas e incluso de licenciaturas diferentes.

El “background” experiencial y profesional de nuestros estudiantes, es por tanto muy diverso, y más complejo que en otras titulaciones. Lo es también la base teórico-práctica que poseen, lo que en ciertas ocasiones se convierte en una situación problemática que plantea un gran reto. Atender a la diversidad de intereses y conocimientos previos plantea un reto que puede abordarse con una propuesta metodológica abierta y flexible. Como indican Hargreaves, Earl y otros (2001: 205) trabajar con dedicación e implicación para conectar el currículo con las prioridades de los alumnos cuando éstos provienen de diversos ambientes e intereses es una tarea tremendamente difícil hasta para los mejores profesores.

² El Programa de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá, del cuál soy coordinadora, ha previsto la continuación de las acciones formativas a través del desarrollo de Proyectos de Innovación Docente. En el presente curso hemos conformado un grupo de quince profesores de diversas áreas de conocimiento para desarrollar estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje autónomo. La experiencia que aquí presento ha sido un antecedente para el mismo y ha contribuido a debatir y generar conocimiento pedagógico.

Un condicionante importante es que muchos de nuestros estudiantes trabajan, y además en el ámbito de la educación, ello aporta una experiencia práctica interesante que enriquece el debate y sirve de base para la interacción teoría-práctica. Pero en otro sentido, se convierte en un factor condicionante por las dificultades de estos alumnos y alumnas para reunirse fuera del horario de clases, escasa disponibilidad de tiempo para la búsqueda, indagación y el trabajo continuo durante los días de la semana.

Profesora

Otro factor importante del contexto a tener en cuenta en la elección de una estrategia metodológica es el profesorado. En este caso, es necesario partir de mi concepción de enseñar y aprender en la universidad, que puedo definirla dentro de un marco de la enseñanza para la comprensión y de la implicación activa del alumno en su proceso de aprendizaje³. Desde mi punto de vista, la base de la enseñanza es la interacción entre profesores y alumnos y de estos entre sí. A través de dicha interacción se construyen, modifican y reconstruyen significados y actitudes. Por ello, una premisa esencial, que necesita concretarse en una intervención metodológica que sea coherente, es asumir que mi enseñanza tiene lugar en este contexto de interacción y comunicación, en el que todos y todas tenemos que involucrarnos responsablemente. De este modo, la clase no es solamente un lugar físico “en” el que se aprende, sino también un espacio vivo y comunicativo “del” que se aprende.

Si el conocimiento es problemático y asentado en opciones de valor, si se busca la comprensión de lo que se estudia, si el aprendizaje depende de la actividad del alumno consecuentemente, como señala Perrenoud (1990: 205), habrá que redefinir el papel del profesor “...de dispensador del saber, se convertiría en creador de situaciones de aprendizaje, en organizador del trabajo escolar. De la imagen de un saber transmitido a través del discurso magistral, pasamos a la imagen de un saber construido mediante una actividad disciplinada, un trabajo”.

3. Características y desarrollo de la experiencia

Una estrategia didáctica que me permite llevar a la práctica mis objetivos y finalidades educativas es la “carpeta de aprendizaje”. Si bien, la misma se ha desarrollado más como procedimiento de evaluación (“portafolios”), en un sentido amplio, la concibo como estrategia de enseñanza/aprendizaje. Las carpetas de aprendizaje o portafolios constituyen una innovación ampliamente extendida en el ámbito anglosajón⁴ y en los últimos años se ha ido generalizando en otros contextos y programas de formación⁵. Darling-Hamond,

³ Es importante destacar que cuento con la experiencia acumulada a través de una serie de propuestas que hemos venido trabajando en diversas asignaturas con otros profesores que comparten estos modos de concebir la enseñanza en la universidad. A través de las mismas he ido investigando mi propia práctica, ensayando modos alternativos, sistematizando el conocimiento generado a partir de propuestas relacionadas con grupos de aprendizaje, currículo negociado o experiencias de investigación en la acción (Margalef, 2000; 2000a).

⁴ La utilización de carpetas o “portafolios” ha sido señalada por la Association for Supervision and Curriculum Development como una de las principales tendencias curriculares en los Estados Unidos.

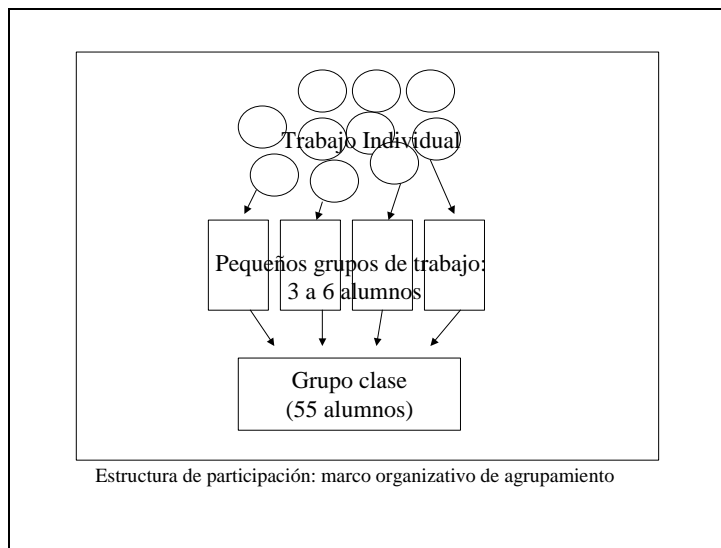
⁵ Es importante indicar que también los portafolios poseen una larga tradición en la formación inicial y el desarrollo profesional del docente como una potente estrategia de formación enmarcada en una nueva perspectiva del profesionalismo docente (Shulman, Lyons, Cochran-Smith y Lytle, Hobson). Esta estrategia formativa la estamos desarrollando en el Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá.

(2001); Lyons, (1999); Hargreaves, Earl y otros (2001); Bélair, (2000), coinciden en señalar que los portafolios o carpetas reflejan la actuación y los productos realizados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje dentro y fuera de la institución, en una asignatura o área de conocimiento. Entre los aportes más destacados puedo señalar (Margalef, 1997):

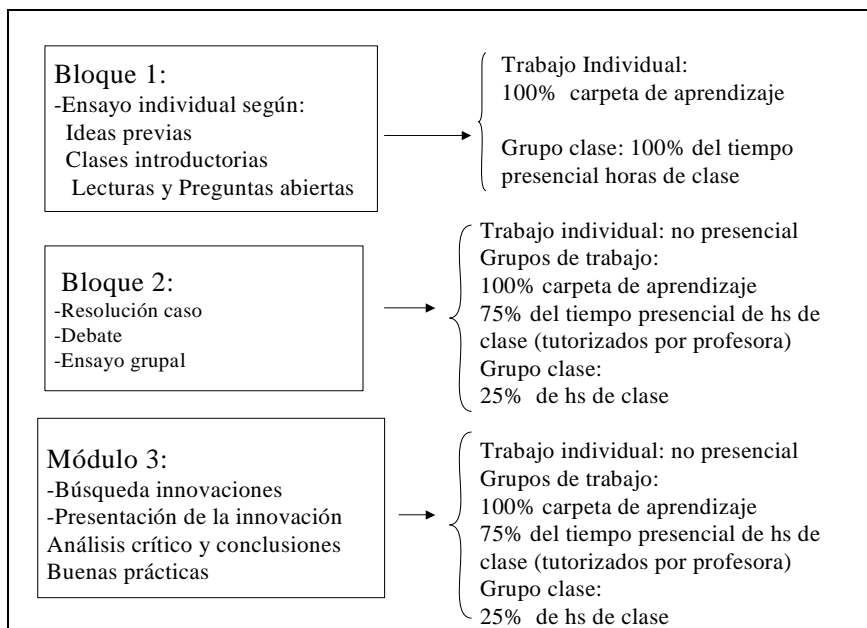
- Brindan a los estudiantes la oportunidad para reflexionar sobre sus aprendizajes y a los profesores les permite evaluar sus logros.
- Muestran el real trabajo de los estudiantes, lo que han aprendido y el proceso seguido.
- Contribuyen a la autorreflexión ya que los estudiantes examinan sus trabajos y reflexionan en torno a ellos. Pueden comparar y analizar los cambios que van siguiendo.

En este caso, no se trata de una traslación de los portafolios o carpetas sólo como procedimiento de evaluación sino del planteamiento de una estrategia metodológica integral. Como parte de la misma, propuse a los estudiantes elaborar durante el curso sus carpetas de aprendizaje que consistían en la inclusión de las tareas de reflexión realizadas en torno a los bloques temáticos de nuestro programa pero con la peculiaridad de su carácter abierto, cíclico y de la participación autónoma de los alumnos en la organización de las mismas. Es decir, en la carpeta iban incluyendo los trabajos realizados durante el curso. Los alumnos podían completarlos, modificarlos y reestructurarlos cuando lo consideraban oportuno, fruto de los debates, correcciones y redefinición de sus procesos de aprendizaje. Al acabar el curso presentaban la carpeta de aprendizaje con la elaboración final de sus tareas.

Consideré fundamental, dado que los estudiantes no estaban muy familiarizados con procesos de reflexión, sugerir el contenido de esta carpeta. Para ello, he tomado como base la estructura del contenido de la asignatura, la peculiaridad de cada bloque temático y los ejes de reflexión propuestos en el programa. El mismo está estructurado en torno a tres bloques temáticos o módulos que tienen cierta entidad en sí mismos. Cada uno de ellos se organiza en ejes problemáticos expresados a través de interrogantes que sirven de guía para la construcción del conocimiento. La respuesta a estos interrogantes exige la puesta en marcha de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje diversas que acordamos entre todos al comenzar el curso siguiendo los principios del currículo negociado. Por ejemplo: grupos de discusión, debates en el grupo clase, resolución de problemas, trabajos de indagación, presentación de experiencias. Estas actividades permiten que los estudiantes se involucren en una serie de tareas centradas en: la lectura individual, síntesis, el planteamiento de preguntas, la discusión en grupo, la búsqueda de información, la reflexión individual y colectiva y la elaboración de ensayos. En este sentido, se combina no sólo una estructura de tarea sino también una estructura de participación social en la que se combina lo individual, el pequeño grupo como unidad de trabajo y el grupo clase como interacción de un aprendizaje colectivo. El siguiente gráfico presenta la estructura de participación social con relación al marco organizativo de los agrupamientos y las pautas de relación para la construcción del proceso de enseñanza aprendizaje:



De acuerdo a la diversidad metodológica y a las distintas actividades que conformaban los apartados de la carpeta de aprendizaje, cada una de estas fases de agrupamiento asumía diferente protagonismo en las secuencias de trabajo. El siguiente cuadro muestra un ejemplo relacionando las pautas de trabajo de las carpetas y la estructura de relación:



Como se puede apreciar, los bloques temáticos del programa constituían a su vez los grandes apartados de la carpeta de aprendizaje. En coherencia con ellos, los alumnos contaban con bibliografía, materiales, actividades, preguntas guías. De este modo en el Bloque 1 tenían una serie de interrogantes de carácter abierto y divergente para facilitar un hilo conductor. En este caso, un ensayo a realizar individualmente por los alumnos integraba, a modo de conclusión y sistematización, las reflexiones realizadas.

En cuanto al marco organizativo para facilitar la interacción y el aprendizaje grupal, esta propuesta se apoya fundamentalmente en los pequeños grupos de trabajo como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, asumen mayor protagonismo en los bloques dos y tres constituyendo aproximadamente el setenta y cinco por ciento de la dedicación del tiempo de trabajo. En el bloque tres los grupos se organizaron autónomamente para la indagación de las innovaciones, el trabajo de campo en instituciones que realizaban innovaciones educativas, visitas, entrevistas. También funcionaron con esta estructura para la preparación de la presentación oral al grupo clase (presentaciones *power point*, video o la invitación de las personas implicadas en la innovación) y para la elaboración escrita en la carpeta de aprendizaje. Mientras que el grupo clase, en esta etapa asumía mayor significatividad en los momentos en los que era necesaria la presencia de todos los grupos de trabajo: para la presentación de introducciones y conclusiones, la exposición de todas las innovaciones, la participación en el debate luego de la resolución del caso.

Por otro lado, el grupo clase y el trabajo individual tenían mayor protagonismo en el Bloque 1, básicamente para permitir una indagación de las ideas previas como base para su reconstrucción, lograr un mayor conocimiento y cohesión grupal, establecer líneas de trabajo comunes y afianzar el trabajo individual.

4. Proceso y logros: generando conocimiento a partir de la experiencia

Con la realización de las actividades propuestas para elaborar la carpeta de aprendizaje mi objetivo no sólo era despertar el interés de los alumnos sino fundamentalmente lograr un aprendizaje comprensivo de acuerdo a las siguientes características (Darling Hammond, 2001; Brockbank y McGill, 2002; Perrenoud, 2004):

- La utilización de operaciones cognitivas de nivel superior de modo que los estudiantes ejerciten estrategias y habilidades relacionadas con el análisis, la síntesis, la argumentación.
- La aplicación de ideas y habilidades a contextos significativos, en este caso con una situación real de cambios y propuestas educativas.
- El desarrollo de una comprensión sistemática a partir de sus conocimientos previos y de la reconstrucción de los mismos a la luz de los aportes teóricos.
- Generar inquietud para partir de situaciones problemáticas, en muchos casos se trata de construir tanto el problema como la solución, de allí que se insista en el planteamiento de dudas e interrogantes, tanto por parte de las situaciones de enseñanza como la de sus propios aprendizajes.
- Integrar el conocimiento teórico y práctico en las situaciones de aprendizaje facilitando su conexión e interacción.

Todo este proceso formó parte de las carpetas de aprendizaje. Como profesora realicé la retroalimentación del proceso de aprendizaje seguido a través de tutorías, entrevistas individuales y grupales. Es importante destacar el carácter abierto de las carpetas dado que los alumnos podían completar la información, ampliarla luego de nuevas lecturas o debates, es decir, tenían un carácter cíclico.

Al ir construyendo y reconstruyendo sus aprendizajes desarrollaban una serie de tareas de aprendizaje para la comprensión centradas en: la lectura individual, síntesis, análisis de problemáticas y casos, planteamiento de preguntas e interrogantes, búsqueda de información complementaria, comparación, interrelación de ideas y reflexión. A la vez, en nuestras clases utilizábamos los debates, la introducción expositiva de algunos temas, los diálogos y los grupos de discusión. Esta propuesta se fundamenta en la necesidad de plantear una diversidad de tareas y actividades que rompan la rutina de las clases universitarias basadas sólo en las explicaciones del profesor y en la dependencia del conocimiento evaluado. Esta forma de enseñar y aprender es un modo de indagar procedimientos que nos permitan el desarrollo de un pensamiento autónomo en nuestros estudiantes.

En este sentido, pretendía que los alumnos aprendan por sí mismos, que asuman un carácter activo, que superen la dependencia de la profesora y se arriesguen a pensar, elaborar, disentir, contrastar por sí mismos. Como indican Zeichner y Liston (1999: 506) “el aprendizaje, tanto para los alumnos como para los profesores, es más amplio más profundo cuando se anima a estos últimos a enjuiciar el contenido y los procesos de su trabajo”. Esta propuesta como estrategia de aprendizaje implicó que profesora y estudiantes nos comprometiéramos en el desarrollo de un conocimiento reflexivo, “en la comprensión de las situaciones problemáticas y desde la perspectiva de la deliberación y el diálogo” (Park, 2001: 86).

Otro aspecto importante a resaltar con relación a las carpetas de aprendizaje es que muestran el producto de las actividades llevadas a cabo, permitiendo una sistematización de los conocimientos al tener que elaborar las ideas, participar en los debates, elaborar las propuestas y sintetizar las aportaciones de cada uno de los grupos. Por ello, esta metodología cumple con la finalidad del aprendizaje y la evaluación, ya que nos permiten responder a la pregunta ¿cómo demostramos que hemos aprendido?

En este caso, a través de esta estrategia es factible la coherencia entre la enseñanza y la evaluación. Las carpetas de aprendizaje como procedimiento de evaluación me permiten convertir la evaluación en una experiencia educativa, tanto por el valor que en sí misma tiene como porque contribuyen a tomar conciencia de la calidad de la experiencia diaria en las clases y del tipo de conocimientos que pretendemos construir. Las carpetas de aprendizaje representan una evaluación formativa notable haciendo hincapié en el proceso de evaluación. Una clave importante para el desarrollo de una enseñanza comprensiva es ofrecer a los estudiantes criterios claros respecto a sus tareas y ofrecerles una información continua sobre el trabajo que van haciendo, brindarles oportunidades para que puedan revisar sus procesos de construcción de conocimiento (Darling-Hammond, 2001).

En cuanto a la evaluación mediante la carpeta de aprendizaje es importante destacar la necesidad de partir de una negociación clara de los criterios de evaluación. Estos deben ser conocidos por todos desde el comienzo del curso y servir de guía al trabajo de los estudiantes al igual que los procedimientos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En la introducción de nuestra carpeta de aprendizaje aparecen claramente explicitados por un lado, los compromisos que asumimos al involucrarnos en esta metodología de trabajo como un contrato de aprendizaje: por ejemplo, la participación activa en las clases, la organización autónoma de los grupos de trabajo, la asistencia a los debates, exposiciones, y otras actividades que hemos asumido. Y por otro lado, se incluyen también los criterios de evaluación y calificación que hemos acordado. Esto permite que los estudiantes no sólo evalúen su propio trabajo sino el de sus compañeros de grupo.

Igual que incluyo recomendaciones y guías en los apartados de la carpeta de aprendizaje también a modo de orientación para la evaluación sugiero algunas actividades para orientar la autoevaluación, la coevaluación o evaluación entre compañeros, y la evaluación de la asignatura⁶. En la educación universitaria es necesario un equilibrio entre la autonomía de los estudiantes y el seguimiento y control del profesor. En mi caso, dado que no tenían experiencias previas, una clave fue proporcionarles un marco y una guía dentro de los cuales podíamos trabajar (Brown y Glasner, 2003).

El sentido de esta forma de evaluación es que los estudiantes reflexionen y critiquen su trabajo, argumenten sus ideas y valoren su elaboración final que tienen documentada y recogida en sus carpetas de aprendizaje. Son los propios estudiantes lo que asumen el protagonismo en su evaluación y pueden tomar decisiones para mejorar o reelaborar su trabajo. No es factible favorecer el aprendizaje autónomo solo con el desarrollo de habilidades cognitivas o estrategias metodológicas, la evaluación juega una función esencial en este cometido “cuando los profesores comparten con sus alumnos el proceso de evaluación, delegando control, compartiendo poder y fomentando que los estudiantes pueden evaluarse a sí mismos, se realza el juicio profesional de ambos... Quizás estemos un poco lejos de esta visión” (Brown y Glasner, 2003: 189).

5. Conclusiones

Sin duda, esta experiencia resultó muy positiva. De la evaluación del proceso seguido destaco como aspectos más significativos la importancia del aprendizaje cooperativo, la posibilidad de reconstruir ideas previas a partir de la reflexión y el análisis documentado en la teoría, la importancia de la indagación de prácticas alternativas, la vivencia de unas relaciones profesora-alumnos y alumnos entre sí que crearon un clima propicio para el debate y el intercambio de ideas.

Pero también es necesario analizar algunas dificultades que en diferentes momentos y con distinta intensidad han ido surgiendo. Por un lado, es difícil modificar las propias creencias y concepciones, cuestionar la racionalidad técnica en la que hemos sido socializados, escapar del control y la dependencia que dificulta la autonomía del pensamiento. Por otro lado, son procesos que requieren mucho tiempo, dedicación y esfuerzo por parte de todos. Especialmente un tiempo fuera de la clase que la dinámica de los planes de estudio actuales no facilita. Un tiempo para leer, buscar, contrastar y pensar. Un tiempo para el alumno que es difícil de cuantificar, depende de la complejidad de los textos, de los procesos y procedimientos, de las tareas, de sus puntos de partida, conocimientos, habilidades y actitudes que conforman sus esquemas de pensamiento y acción. No es lo mismo realizar una síntesis que elaborar un ensayo; buscar información que organizarla, presentarla y reestructurarla. Un tiempo para el profesorado que también es difícil de cuantificar pero que exige una amplia dedicación en todas las fases de la enseñanza, antes, durante y después de las clases.

También me gustaría destacar el tiempo relacionado con los impactos a más largo plazo, son procesos en los que los estudiantes necesitan involucrarse, equivocarse, redefinir procedimientos e ideas, modificar conceptos, el tiempo del cuatrimestre, del horario, “del reloj” no se ajusta al tiempo de los procesos

⁶ Liu, C. C., y Tsai, C. M. (2005), profundizan en la necesidad de elaborar criterios de evaluación que permitan a profesores y estudiantes desarrollar una comprensión de cómo pueden mejorar su aprendizaje a través de las carpetas o portafolios, especialmente en cómo pensar reflexivamente sobre lo aprendido.

de aprendizaje comprensivo. Necesitan además tener una continuidad y sostenibilidad en otras asignaturas, y en otros cursos para que el esfuerzo invertido en los procesos de cambio no se pierda o permanezca aislado.

Además encontramos dificultades a la hora de desarrollar tareas de comprensión, elaboración de ideas propias y sobre todo de desarrollar una reflexión sistemática y, además por escrito, de nuestro proceso de aprendizaje. Una cuestión muy importante que surgió en varias ocasiones es la evidencia de que los estudiantes no han desarrollado, no sólo habilidades cognitivas superiores sino habilidades sociales como las de trabajo en equipo durante su proceso de escolarización. Tampoco están acostumbrados a asumir y develar una postura ética, a expresar sus afectos, a intentar descubrir las emociones que a veces alteraban algún proceso o producción grupal. Esto supone un esfuerzo añadido para llevar a cabo una experiencia de esta naturaleza. No quiere decir que por lo difícil que resulte la tarea, dada la complejidad que la envuelve, debamos renunciar a ella, sino simplemente indicar que en la medida en que no contemos con esos apoyos y puntos de partida más esfuerzo supondrá.

Es cierto que un limitante es el número de alumnos, para que el grupo realmente funcione dadas las características que he indicado antes, tiene que ser un número reducido de integrantes, especialmente para el proceso de evaluación grupal. Lo es también para la profesora, es muy difícil realizar un asesoramiento con un grupo de sesenta alumnos, ello exige además tener que buscar mecanismos de seguimiento y tutoría que no siempre son los adecuados.

Cambiar el curriculum, supone ante todo, un cambio en la concepción de enseñar y aprender, y, por tanto, en la forma de entender el conocimiento, en su selección y organización, en el modo de convertir ese conocimiento en un hacer, en una actividad, una tarea, en los medios para divulgar ese conocimiento y por supuesto, en las formas en que lo vamos a valorar, en los criterios que utilizaremos para evaluar. Por ello, esta experiencia y otras que estamos poniendo en práctica en los proyectos de innovación, nos confirman que el cambio se genera desde dentro, no por decreto (Margalef, 2000). Necesita un tiempo de maduración, necesita enfrentarse a su carácter abierto y complejo que lleva a ensayar e indagar modos alternativos, a enfrentarse a las propias resistencias y creencias y, especialmente, exige la reflexión desde los aportes de la teoría para resolver los problemas de nuestra propia práctica.

Innovar desde dentro exige tener muy claras las finalidades de nuestra enseñanza, compartir los principios de actuación y un compromiso con los valores que subyacen a nuestra práctica. De este modo no estamos sujetos a incentivos externos sino a la responsabilidad con los compromisos asumidos con nuestros estudiantes y en la búsqueda de la coherencia. Aunque esto despierte paradojas, dudas, contradicciones disponemos del espacio necesario para bailar en el flujo y reflujo de las olas. Encontramos una oportunidad para la posibilidad y la esperanza en un discurso realista pero no derrotista o pesimista que invita al inmovilismo. Tal vez, lo que nos falte a los profesores y a los estudiantes es la ilusión y el entusiasmo por cambiar, sin ellos no lograremos avanzar en la transformación de nuestras prácticas. Lo peor que nos puede pasar es que no logremos entusiasrnos realmente por los cambios, y sin ilusión y compromiso nos quedaremos sólo en una adopción u adaptación de reformas impuestas pero no sentidas.

A este compromiso interno, a la comprensión y vivencia de los beneficios que supone para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes y el del propio profesorado, es al que me refería al comenzar el artículo como una oportunidad de cambio que nos ofrece el marco de la convergencia

europea, si somos capaces de traspasar los imperativos legales. En este sentido, un desafío importante es insistir en la reflexión y el cuestionamiento de nuestra postura personal, de nuestras creencias que justamente afloran en situaciones de indeterminación, de los procedimientos que seguimos en nuestras clases. Sin duda, el saber se construye dentro de la práctica, en, durante y fuera de la misma. En estos procesos estamos insistiendo en la formación permanente del profesorado y en la construcción de un aprendizaje colaborativo.

Como indica Perrenoud (2004: 154) para formar profesionales críticos los formadores tienen que ellos mismos desarrollar una práctica reflexiva, "...el propio cambio es lo que cuesta más, aunque lo deseemos: trabajar sobre uno mismo a veces obliga a convertirse en otro".

Pero si queremos pasar del propio voluntarismo, de la dimensión interna del cambio, también necesitamos del apoyo, estímulo y reconocimiento externo. Es decir, para vencer las dificultades señaladas necesitamos del apoyo institucional en cuanto al modo de organizar los horarios, los espacios, la constitución de los grupos, las valoraciones y mecanismos de control que permitan asegurar la responsabilidad que debe acompañar a la autonomía. De otro modo, innovar desde dentro puede quedarse muy limitado a los profesores que logren mantenerse con la satisfacción interna o producir el efecto contrario de frustración y a la larga resistencia pasiva.

6. Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001): *Entender la didáctica, entender el currículo*. Madrid, Miño y Dávila.
- BÉLAIR, L. (2000): *La evaluación en acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla, Díada.
- BOOMER, G.; LESTER, N., y ONORE, C. (1994): *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*. Washington, D.C, The Falmer Press.
- BROCKBANK, A., y MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid, Morata.
- BROWN, S., y GLASNER, A. (ed.): *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.
- DARLING-HAMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A; EARL, L., y otros (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- LIU, C.C., y TSAI, C.M. (2005): "Peer assessment through web-based knowledge acquisition: tools to support conceptual awareness". *Innovations in educations and Teaching International*, 42 (1), 43-59.
- LYONS, N. (comp.) (1999): *El uso de portafolio. Una propuesta para una nueva profesionalidad docente*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MARGALEF, L. (2000): Formación inicial del profesorado: de las prácticas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168.
- (2000a): La participación en la práctica educativa universitaria. *Divulgação Cultural*, Año 22, 70, 38-45.
- (1997): Nuevas tendencias en evaluación: Propuestas metodológicas alternativas. *Bordón*, 49, 2, 131-136.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. (1999): *Negociación del currículum*. Madrid, La Muralla.

- PARK, P. (2001): Knowledge and Participatory Research, en REASON, P., y BRADBURY, H.: *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, pp. 81-90, London, Sage Publications.
- PERRENOUD, PH. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- SMYTH, J. (2000): La enseñanza y la política social: las imágenes de la enseñanza a favor del cambio democrático, en BIDDLE, B; GOOD, T., y GOODSON: *La enseñanza y los profesores III*, pp. 99-168, Barcelona, Piados.
- ZEICHNER, K., y LISTON, D. (1999): Enseñar a reflexionar a los futuros docentes, en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J., y ÁNGULO RASCO, J. F. (ed.): *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*, pp. 506-532, Madrid, Akal.