

QUERER ACABAR ANTES DE COMENZAR: LAS PRISAS POR LLEGAR AL RESULTADO

I want to finish before I start: hurrying to achieve results

*Vouloir finir avant de commencer: la hâte pour atteindre
le résultat*

Gabriel HERRADA VALVERDE*, Carlos COBO CORRALES** y Rosario Isabel HERRADA VALVERDE***

* Maestro en Ed. Física y estudiante de Psicopedagogía de la Universidad de Almería

** Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de León y estudiante de Psicopedagogía de la Universidad de Cantabria

*** Doctora en Psicopedagogía y profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Correo-e: rherrada@ual.es

BIBLID [0212-5374 (2008) 26; 165-185]

Ref. Bibl. GABRIEL HERRADA VALVERDE, CARLOS COBO CORRALES Y ROSARIO ISABEL HERRADA VALVERDE. Querer acabar antes de comenzar: las prisas por llegar al resultado. *Enseñanza*, 26, 2008, 165-185.

RESUMEN: El presente artículo recoge la experiencia vivida durante el curso académico 2007/2008 por dos estudiantes de movilidad SICUE/SÉNECA en una asignatura del último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía sobre innovación curricular (*IC o la asignatura*), en la Universidad de Salamanca. Se analizarán los paralelismos entre las reformas educativas desde los diversos paradigmas de innovación curricular y los intentos de la profesora de IC por proporcionar un papel más activo y participativo al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como por favorecer la reflexión y el análisis crítico sobre los contenidos de la asignatura. A tenor de lo sucedido en el transcurso de dicha asignatura, los esfuerzos de la docente parecen entrar en conflicto con los intereses de los estudiantes, sobre todo porque la implicación del alumnado en la asignatura está centrada en aquellas tareas

en las que el intercambio de actuaciones por calificaciones está definido explícitamente, relegando a un segundo plano aspectos procesuales más reflexivos. Por ello, resulta evidente que para que se produzcan cambios reales en la formación universitaria de las Facultades de Educación es preciso el compromiso y la participación real no sólo del profesorado, sino también de los propios estudiantes.

Palabras clave: innovación pedagógica, formación universitaria, participación de los estudiantes, trabajo en equipo, evaluación.

SUMMARY: This article reflects the experience of two students included in the mobility program SICUE/SÉNECA during the 2007/2008 academic year in a subject on curricular innovation (*IC or la asignatura*), given in the last year of the Educational Psychology Degree Course at the University of Salamanca. Consideration is given to the parallels between educational reforms from the various paradigms of curricular innovation and the attempts of the lecturer of IC to provide active roles for students during the teaching-learning process as well as to encourage reflection and critical analysis on subject contents. However, the efforts of the teacher conflict with the interests of the students, especially since the students behaviour is determined by the evaluation system, relegating to the background other educational aspects. If we want real change in the training offered at education faculties at universities we need the commitment and participation not only of teachers but also of the students themselves.

Key words: educational innovation, university education, student participation, group work, evaluation.

RÉSUMÉ: Cet article reflète l'expérience de deux étudiants dans une des disciplines de la dernière année des Études de Psychopédagogie sur l'innovation curriculaire (*IC ou la discipline*), dans le cadre du programme de mobilité SICUE/SÉNECA, au cours de l'année universitaire 2007/2008 à l'Université de Salamanca. Les parallélismes entre les réformes éducatives à partir des divers paradigmes des programmes d'innovation et les efforts de l'enseignante de l'IC pour fournir un plus fort degré d'autonomie aux étudiants tout au long du procès d'enseignement apprentissage et pour encourager la réflexion et l'analyse critique sur le contenu de la matière en question y seront analysés. Compte tenu du déroulement de la discipline, les efforts de l'enseignante sembleraient être en conflit avec l'intérêt des étudiants, en particulier parce que le comportement des étudiants est déterminé par le système explicite d'évaluation, reléguant au second plan d'autres aspects plus réflexifs de la formation. Il devient donc évident que pour réussir un véritable changement de la formation universitaire dans les facultés d'Éducation, l'engagement et la participation réels et effectifs des enseignants et des propres étudiants sont nécessaires.

Mots clés: innovation pédagogique, formation universitaire, participation de l'étudiant, travail en équipe, évaluation.

INTRODUCCIÓN

La elección de la temática de este artículo responde a un intento de reflejar el eje central sobre el que se articula el desarrollo de una asignatura cuatrimestral sobre innovación curricular (en adelante *IC* o *la asignatura*) correspondiente al último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Salamanca, durante el curso académico 2007/2008. En concreto, en dicha elección ha influido de forma determinante el estudio de *por qué y cómo se ha llegado a hablar de la escuela como unidad de cambio*, tema que, además, fue tratado en uno de los trabajos de la asignatura, y, por otro lado, el interés mostrado por el alumnado hacia dicha asignatura.

Los objetivos de este artículo son, por un lado, analizar los paralelismos entre las reformas educativas desde los diversos paradigmas de innovación curricular y, por otro, los intentos de la profesora de IC por proporcionar un papel más activo y participativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como por favorecer la reflexión y el análisis crítico sobre los contenidos de la asignatura. Con el propósito de facilitar la comprensión, se ha dividido el hilo argumental del texto en tres capítulos principales:

- En el primero se hace referencia a las reformas e intentos de innovación curricular llevados a cabo desde distintos paradigmas.
- En el segundo capítulo se analizan las propuestas innovadoras de la profesora durante el transcurso de la asignatura, así como el grado de implicación del alumnado y la influencia otorgada por dichos estudiantes al intercambio de actuaciones por calificaciones.
- En el tercer capítulo, se ofrecen algunas conclusiones vinculadas a los resultados obtenidos, a la vez que se establecen algunos paralelismos entre el rol desempeñado por el profesorado desde los paradigmas de innovación curricular y lo acontecido en el desarrollo de la asignatura. Junto a ello, se proponen un conjunto de aspectos a considerar para la puesta en práctica con éxito de metodologías que otorguen mayor autonomía al estudiante universitario.

Antes de comenzar, queremos agradecer la colaboración de la profesora y de los estudiantes de IC, ya que sus comentarios y trabajos realizados han supuesto un complemento fundamental. En cualquier caso, sus nombres han sido cambiados para mantener su anonimato. Todo ello, junto a lo observado en el aula, nos ha permitido analizar la participación e interés del alumnado con respecto a la asignatura.

1. LOS PARADIGMAS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

A continuación vamos a analizar los principales paradigmas de innovación curricular. La comprensión de la evolución de cada uno de ellos nos permitirá

responder a la cuestión de *por qué y cómo se ha llegado a hablar de la escuela como unidad de cambio*, tal y como se ha planteado en la introducción de este artículo. En concreto, nos referiremos al *paradigma tecnológico*, al *paradigma cultural o práctico*, al *paradigma sociocrítico* y al *paradigma de la escuela como eje de cambio*. Todos estos paradigmas fueron estudiados en la asignatura de IC.

1.1. *Paradigma tecnológico*

Entre los planteamientos que el paradigma tecnológico pretende trasladar al mundo educativo se encuentra la búsqueda casi obsesiva del control del medio. Con este fin, se estudian las regularidades que se dan en el entorno y las relaciones causa-efecto existentes entre las variables implicadas. Seguidamente se extraen una serie de reglas o instrucciones, cuya aplicación permite prever unos resultados que facilitarán la preespecificación y estandarización de objetivos. Se trata, pues, de un enfoque con una alta instrumentalización, ya que si conocemos qué medios llevan a conseguir determinados fines podremos controlar la enseñanza. Desde esta forma de entender la educación, el éxito se comprobará según el grado de semejanza entre dos estados finales del sistema educativo: el real (lo que realmente ocurre en la práctica) y el ideal (lo que se planifica desde la Administración). Es decir, que el resultado final de la práctica ha de parecerse lo más posible al que se había previsto de antemano (Angulo, 1994). Para ello, se controlan cada uno de los pasos necesarios para alcanzar el objetivo deseado y se delimitan claramente las funciones de cada uno de los participantes en dicha acción. Este paradigma no tiene en cuenta la necesaria colaboración, diálogo y consenso entre los distintos agentes educativos, sino que éstos se convierten en meros estamentos burocráticos que trabajan de forma aislada. En este contexto, unos tienen la función de pensar y otros tienen la función de ejecutar. Ello se traduce en una división del trabajo entre quienes confeccionan el currículum (tecnólogos) y quienes lo ejecutan (profesorado), convirtiendo a estos últimos en técnicos operarios que, a su vez, dependen de los tecnólogos (Carr y Kemmis, 1988). En otras palabras, desde el paradigma tecnológico se defiende una cultura individualista y se considera que cada uno de los agentes educativos/estamentos burocráticos es una pieza diferente del engranaje de *la máquina*, que es la educación. Una máquina en la que cada pieza tiene una función específica, así que siempre que cada pieza cumpla su cometido ¡la máquina funciona! Desde estos planteamientos, las reformas suelen caracterizarse por una excesiva burocratización y preespecificación promovidas por la Administración Educativa, delimitando el desarrollo del cambio. En consecuencia, si las reformas realizadas a nivel macropolítico, *de arriba abajo*, no toman en consideración la cultura idiosincrásica del centro a la hora de la implantación de las reformas, dicha cultura podría ejercer de barrera de choque a la hora de su implementación en la práctica. Así pues, es preciso tener en cuenta los significados compartidos del contexto (que se apoyan en normas, rituales de funcionamiento, etc.) para iniciar y desarrollar procesos de cambio (González González, 1994).

Por otro lado, la preocupación de la Administración por que se lleven a cabo las reformas educativas rápidamente trae como consecuencia que los profesores no tengan tiempo suficiente para comprender el significado de dicho cambio. Por ello, los implicados se ven forzados a buscar respuestas de choque y soluciones parciales que atienden sólo a la inmediatez, pero sin perspectivas de futuro.

1.2. *Paradigma cultural o práctico*

El segundo *paradigma* estudiado en la asignatura es el *cultural o práctico*, que concede importancia al centro como mediador de las reformas externas. Este aspecto se manifiesta en la autonomía otorgada a dicha institución para reconstruir el currículum en base a la particularidad de su contexto. Asimismo, la propuesta curricular es considerada la herramienta de trabajo de los docentes, con la que éstos vinculan sus pensamientos y sus acciones a través de la reflexión y el análisis de los contextos educativos. Aquí, el cambio es entendido como un proceso de investigación en la acción que surge de la concepción de la enseñanza como un arte, más que de la preespecificación de resultados (Stenhouse, 1987).

Este paradigma aboga por un modelo descentralizado de gestión, que lleva a los centros y al profesorado a asumir una función mediadora en la transferencia de las innovaciones a la práctica. Teniendo en cuenta que el fin de estas reformas es que se produzca una reconstrucción abierta del cambio basada en la mayor autonomía de los centros y de los profesores, es imprescindible la capacitación y la formación de los mismos. Ello da lugar a un proceso de interacción entre dos culturas no necesariamente consensuadas: por un lado, la cultura de los expertos, que ofrece los principios básicos que deben guiar el currículum y el cambio; y, por otra, la cultura de los prácticos, que media entre los planteamientos de los expertos y lo que realmente ocurre en la práctica. La responsabilidad que se otorga al centro y al profesorado en la reconstrucción del currículum es el máximo potencial y, al mismo tiempo, el *hándicap* de este paradigma. Su fracaso se debe, en gran medida, a que los principales agentes del cambio, que son los profesores, no disponen de tiempo suficiente para asumir el currículum debido a las presiones internas y, sobre todo, externas por obtener resultados inmediatos. Además, dichos profesores no reciben una formación adecuada para captar el significado de las innovaciones ni para hacer uso de su autonomía. Tampoco poseen una cultura colaborativa en el seno de su institución y/o no están motivados. Como resultado, no se dan cambios cualitativos en las prácticas vigentes, convirtiéndose todo en una parafernalia que se limita a modificaciones superficiales. Ello provoca que el diseño de los proyectos curriculares caiga en manos de editoriales y expertos que se convierten en los agentes que finalmente redefinen el currículum.

1.3. *Paradigma sociocrítico*

El tercer *paradigma* de innovación analizado es el *sociocrítico*, que asume el centro escolar como una totalidad relacional en la que confluyen intereses,

ideologías, creencias, valores, etc. Desde esta perspectiva, para llevar a cabo la innovación, en primer lugar hay que clarificar el qué, el por qué y el para qué del cambio, de forma que los encargados de transformar esa ideología en acción sepan y comprendan hacia dónde dirigir su práctica cotidiana. Pero esta postura prácticamente no ha llegado a implantarse porque sus postulados, bastante utópicos, apenas han sido llevados de la teoría a la práctica. Además, cuenta con pocas experiencias desarrolladas a pie de campo. Una de ellas es la de Freire (1995; 1997), que tampoco ha podido ser transferida a otros contextos. Por tanto, nos encontramos ante un enfoque muy teórico, con una alta implicación de la sociología en su constitución, pero con escasas recomendaciones o pautas didácticas. Así pues, estos planteamientos se han elaborado desde posiciones externas a la escuela, más filosóficas, ideológicas y políticas que desde posiciones didácticas. No obstante, los principios de este paradigma ofrecen una buena base sobre la que sustentar el paradigma del que hablaremos a continuación, ya que considera a la escuela como una totalidad relacional.

1.4. *Paradigma de la escuela como eje de cambio*

Las dificultades planteadas por los tres paradigmas anteriores, que entienden el cambio «de arriba hacia abajo», dan pistas a los teóricos de la renovación pedagógica sobre la necesidad de plantear alternativas a las innovaciones gestionadas a nivel *macro* del sistema. A partir de ahí, se comienza a tener en cuenta la escuela como núcleo y eje articulador del cambio, lo que implica que también las innovaciones deben emerger desde el nivel *micro* del sistema. Surge así el denominado *enfoque de la escuela como eje del cambio*, que recoge elementos del paradigma cultural (la autonomía de los centros para la reconstrucción del currículum) y del paradigma sociocrítico (considerando el centro como una totalidad relacional). Desde este paradigma, el éxito y la calidad de la educación y del cambio dependen de cómo se organizan y funcionan las escuelas. Como sucedía en el paradigma cultural y en el sociocrítico, aquí también se produce una descentralización del currículum y de las innovaciones. Si bien, en este caso, los cambios emergen desde abajo (desde los propios centros) relegándose la función de la Administración a suministrar apoyo a los cambios que surjan desde el propio centro. Por ello, se debe buscar el reconocimiento de la autonomía y capacidad de los centros para definir y desarrollar cambios a partir de la reflexión crítica e institucional. La autonomía es entendida no como un fin en sí misma, sino como un medio para el desarrollo y crecimiento cultural idiosincrásico de los centros. Resulta también de gran importancia la formación del profesorado en los propios centros, de manera que el profesor tenga la posibilidad de aprender y desarrollarse como investigador en su propia práctica a través de los procesos de cambio, al mismo tiempo que aprenden sus alumnos. Gracias a ello, y mediante la coordinación y acción consensuada, el propio centro puede formar su propia cultura y, a la vez, desarrollar procesos de cambio. Por tanto, es preciso que el profesorado comprenda el significado del

cambio e innovación, ya que serán ellos mismos quienes, comprometida y consensuadamente, a partir de los problemas detectados en el centro, tomen decisiones en cuanto a *qué, por qué y para qué* mejorar.

Para finalizar este capítulo, planteamos algunas modificaciones que serían precisas en determinados elementos de la cultura escolar para facilitar la introducción de cambios en las escuelas. Cabe destacar que las transformaciones que se mencionan a continuación están interrelacionadas, ya que el cambio debe ser entendido como un puzzle, siguiendo la metáfora propuesta por Carbonell (2001). Desde esta perspectiva, la falta de una pieza implica la pérdida del significado del conjunto, lo cual quiere decir que, en este caso, el todo no es la suma de las partes. Estas modificaciones están relacionadas con:

- *El desarrollo organizativo.* La escuela debe promover procesos de aprendizaje que le permitan capacitarse como una organización que mejora de forma permanente en el día a día. Es decir, se debe favorecer una cultura propia con la que se sientan identificados todos los elementos personales (profesores, padres, alumnos) del centro, de manera que las innovaciones que surjan desde dentro sean fruto de la colaboración entre los distintos componentes de la comunidad educativa.
- *El desarrollo curricular.* El currículum y la innovación se convierten en un proceso de investigación en la acción, de forma que los profesores elaborarán ideas y teorías sobre sus prácticas educativas que aporten sentido a sus actuaciones. Para ello se requiere un profesor investigador capaz de dominar los procesos de análisis y revisión crítica de su propia práctica.
- *El desarrollo del profesorado.* Es imprescindible que el propio centro educativo facilite la formación continua de profesorado. En la medida en que se capacite al profesorado se estará formando, no sólo al alumnado, sino también a la escuela como institución. En consecuencia, la escuela debe determinar los recursos económicos, humanos y materiales con los que cuenta para, posteriormente, posicionarse de manera realista respecto a sus posibilidades en cuanto a la innovación y al cambio.

2. APRENDER A APROBAR O APRENDER Y APROBAR. UNA CUESTIÓN DE TIEMPO, GANAS Y COMPETENCIAS

Antes de entrar de lleno en este capítulo, queremos comenzar con una cita de Carpentier (1953) que, en cierta manera, refleja la experiencia que seguidamente será comentada: «Los mundos nuevos han de ser vividos antes de ser explicados» (*ibid.*, 287).

Dicha experiencia comienza cuando dos de los autores del presente artículo solicitan la beca de movilidad SICUE/SÉNECA para estudiar el último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía en otra universidad española. A pesar de que ambos proceden de distintas universidades de origen, separadas entre sí por una

gran cantidad de kilómetros, comparten sin saberlo unas expectativas muy positivas en cuanto al contexto que se van a encontrar al inicio del curso académico 2007/2008 en la Universidad de Salamanca. Sin embargo, tal y como refleja la cita que encabeza este capítulo, para poder explicar una situación debe haberse vivido previamente. Quizás por ello, conforme se desarrolla el curso se van percatando de la existencia de problemas similares a los de sus universidades de origen y grupos-clase de procedencia. Seguramente en este momento los lectores se estén preguntando con qué problemas se encontraron. Para clarificarlo, vamos a centrar nuestra atención en la ya mencionada asignatura IC cursada por los estudiantes SICUE/SÉNECA.

Debemos destacar que la metodología empleada por la profesora de IC intentaba fomentar el desarrollo de competencias por parte de los alumnos. No obstante, como se analizará a continuación, las propuestas innovadoras de la profesora no lograron la implicación de gran parte del alumnado de IC más allá del interés que despertaba en ellos el intercambio de actuaciones por calificaciones. Seguidamente ejemplificaremos, a modo de relato, la participación del alumnado durante una de las sesiones de la asignatura. En un segundo relato, se describirá el proceso de elaboración del trabajo en grupo desde que es solicitado por la profesora hasta que, finalmente, es entregado o «re-entregado» a la docente. Ambos relatos, junto con algunos comentarios de la profesora y de los estudiantes del grupo-clase de IC, serán relacionados con el clima del aula y con el sistema de evaluación de la asignatura.

2.1. *Participación en el aula de IC*

La profesora de IC habitualmente hace uso del ordenador y del cañón de proyección para presentar, utilizando el PowerPoint, los aspectos fundamentales del tema. Apoyándose en dichas herramientas, comienza a explicar a sus alumnos los contenidos correspondientes a esa sesión de clase. Para intentar reforzar el aprendizaje utiliza ejemplos concretos como complemento a su discurso, y trata que los alumnos se impliquen en la explicación, para lo cual plantea una serie de preguntas dirigidas a toda la clase: «¿Alguien podría decirme algo respecto a...?» –Seguidamente un silencio sepulcral recorre el aula. La profesora insiste–: No pasa nada si os equivocáis, para eso estamos aquí, para aprender. Como os dije el primer día de clase, valoraré la implicación en la asignatura y, por tanto, vuestras intervenciones». Pero, una vez más, nadie contesta. Parece que sus palabras no han convencido a los alumnos, a juzgar por el desvío de las miradas de muchos de ellos hacia otro lugar. De repente surge una voz poco familiar, pero que poco a poco lo va a ser más debido a sus intervenciones en clase a partir de aquel momento. Se trata de uno de los estudiantes SICUE/SÉNECA, al cual parece gustarle manifestar su opinión en público. A continuación, los alumnos observan cómo la profesora aprueba la aportación de éste, y seguidamente el silencio se rompe y deja paso a un murmullo que invade el aula. Desde entonces, la misma situación se repite durante el desarrollo de ésta y otras sesiones.

¿Qué es lo que ha pasado? ¿Por qué la mayoría de los estudiantes no aprovechan la oportunidad de intervenir en la sesión de clase que les ofrece la profesora?

Como se puede apreciar en este relato, a pesar de las ocasiones que la docente proporciona a los estudiantes para que opinen sobre los temas trabajados en la asignatura, y aunque les recuerda que sus intervenciones se tendrán en cuenta, la mayoría no muestran interés por dinamizar las sesiones con sus aportaciones personales. En un principio se puede pensar que este comportamiento podía deberse a que los estudiantes mantenían unos roles alumno-profesora definidos y estables, en los que la profesora es la poseedora del conocimiento y el estudiante el receptor de dichos conocimientos. Ontoria, Molina y Luque (1997) exploraron los conflictos que experimentan los estudiantes de Magisterio cuando son sometidos a determinadas prácticas metodológicas, en las que sus formadores intentan otorgarles mayores grados de autonomía. Sintetizan las conclusiones de su trabajo señalando que los estudiantes tienen una experiencia formativa marcada por un planteamiento tradicional de la enseñanza y que ello se refleja en los sentimientos de inseguridad y desconcierto ante una innovación metodológica. Teniendo esto en cuenta, se entiende que cuando la profesora de IC da la oportunidad de opinar en clase sobre los contenidos de la asignatura, la mayoría de los estudiantes prefiera no hacerlo debido a la falta de confianza y al miedo a equivocarse, refugiándose en unos roles tradicionales en los que se encuentran más cómodos. Nos encontraríamos en un entorno en el que, como manifiesta Santos Guerra (1999), aunque la profesora defienda la bondad de la participación y promueva prácticas participativas no se alcanza una participación efectiva.

Aunque en un principio la teoría sobre los roles tradicionales satisfizo nuestra curiosidad acerca de las causas de la resistencia de los estudiantes a opinar en clase, la experiencia de dos de los autores del presente artículo en dicha asignatura y, sobre todo, en otras asignaturas compartidas con el mismo grupo-clase, nos hizo caer en la cuenta de que existían otros aspectos a tener en cuenta. En este sentido, se observaron diferencias entre la implicación del alumnado en las sesiones de IC y la implicación en otras asignaturas, ya que en estas últimas los estudiantes participaban activamente en los debates. Esta situación contradecía nuestra creencia inicial de que los alumnos no participan en las sesiones de clase porque se han acostumbrado a desempeñar un rol pasivo. Varias son las cuestiones que debemos plantearnos en torno a este último aspecto: *¿a qué se debe que el alumnado participe o no durante las sesiones de clase?, ¿de qué factores depende su mayor o menor implicación en determinadas asignaturas?, y, sobre todo, ¿por qué en unas asignaturas sí se implican y en otras no?*

Tal y como expone Doyle (1977), el aprendizaje del estudiante es situacional y contextualizado, dependiendo de la estructura de tareas académicas y del clima ecológico generado en la *negociación* del grupo social. Por su parte, el comportamiento del profesor universitario supone un influjo indirecto sobre el estudiante y su aprendizaje. Las acciones del profesor son interpretadas como indicadores de la naturaleza de las tareas académicas y sobre las operaciones necesarias para resolverlas. Ello proporciona información al alumnado sobre las estrategias que hay que poner en funcionamiento vinculadas con la búsqueda y el procesamiento

de la información. Independientemente del consentimiento del profesor, siempre se produce el proceso de negociación de las normas de comportamiento ecológico, roles de los participantes y el sentido de los acontecimientos. El objetivo del estudiante es dar respuesta a las demandas de aprendizaje requeridas según la estructura de las tareas académicas y así conseguir el intercambio de actuaciones por calificaciones. Así pues, según Doyle (1977), la mayor o menor implicación y, por tanto, participación del alumnado se debe fundamentalmente a las demandas de aprendizaje que permiten que el intercambio de actuaciones por calificaciones tenga lugar en el contexto ecológico del aula. Desde esta perspectiva, lo que prima para el alumnado es que cualquier acción que realice, sea un examen, un trabajo o una intervención en clase, tenga repercusiones sobre la evaluación, entendida ésta como calificación.

Decíamos que, en la referida asignatura sobre innovación curricular, la profesora trató de promover la intervención en clase de los estudiantes y que la mayoría no participaba. Tengamos en cuenta que el alumnado que intervenía en IC conseguía la aprobación de la profesora, pero los alumnos no conocían exactamente la puntuación asociada a las intervenciones en clase, sino que únicamente manejaban la información comentada anteriormente en el relato, esto es, que la profesora lo tendría en cuenta en la calificación. Asimismo, el hecho de que la docente se refiriera a «aprender» para animar a los estudiantes a opinar en clase («no pasa nada si os equivocáis, para eso estamos aquí, para aprender») pudo influir en que algunos alumnos no estuviesen seguros de que sus intervenciones tuvieran una recompensa en forma de puntuación en la calificación final. En cualquier caso, cabe destacar que la profesora intenta en todo momento que los estudiantes demuestren y afiancen la competencia transversal de *apertura hacia el aprendizaje* (ANECA, 2005). La docente pretendía que sus estudiantes compartieran opiniones y aprendieran de y con sus compañeros sobre los temas de la asignatura, tal y como se muestra en el siguiente comentario:

Profesora: Lo verdaderamente importante no es memorizar los contenidos, sino que se aproveche esta experiencia para aprender de los compañeros.

Sin embargo, estos comentarios no despiertan el interés de la mayoría de los alumnos. Es el caso de dos estudiantes que, al finalizar la sesión de IC antes relatada, le comentaron al estudiante SICUE/SÉNECA (que sí había intervenido en clase) lo siguiente:

Valle: Aunque la profesora nos diga que participemos, ¿qué seguridad tenemos de cuánto se va a tener en cuenta para aprobar o para subir nota?

Abel: Así es, yo tampoco tengo certeza de la puntuación que nos dará por participar en clase.

Este posicionamiento permite comprender que gran parte del alumnado no participara en las sesiones de IC, puesto que, aunque la profesora dejó claro el primer día de clase que la implicación de los estudiantes sería tenida en cuenta, no se especificó de forma precisa la calificación asociada a dichas intervenciones. En cambio, en otras asignaturas cursadas por este mismo grupo-clase los estudiantes intervenían durante las sesiones con sus opiniones. Éste es el caso de una asignatura vinculada a *aspectos sociológicos (AS)*, donde las intervenciones en clase eran valoradas hasta con un punto en la calificación final. Así, durante una conversación informal entre estudiantes de IC, algunos expusieron varios motivos que les llevaban a implicarse en la asignatura de AS:

Daniela: La profesora de AS nos ha dicho que si intervenimos en clase nos da un punto para la calificación final.

Ruth: Sí, tendremos que participar siempre que sea posible para aprobar y subir nota.

En dicha asignatura (AS) la participación tenía influencia directa en las calificaciones y ésta era conocida por el alumnado, por lo que su influencia sobre el intercambio de actuaciones por calificaciones era mayor que en IC. En este sentido, Herrada (2007) manifiesta que el poder de la calificación, entendida como resultado final, podría cortocircuitar cualquier metodología innovadora, en su caso, la autoevaluación. En su estudio, Herrada (2007) concluye que gran parte de los estudiantes de una asignatura de Magisterio acaban confundiendo autoevaluación con autocalificación, limitando sus intereses hacia las actuaciones que les permitían mejorar sus calificaciones. Como consecuencia de ello, surge un afán meritocrático en el que prima el individualismo y la competitividad a la hora de buscar resultados (calificaciones) en la asignatura. Desde esta perspectiva, el término «evaluación» se vacía de contenido, ya que se entiende como un sustituto de «calificación», «notas», etc. (Fernández Sierra, 1999). En el caso concreto de IC, por tanto, parece que existe un conflicto entre el discurso de la docente, que pretende favorecer un papel más activo del alumnado sin especificar cuál será su repercusión exacta en la calificación, y lo que realmente piensan y hacen los estudiantes, centrados en responder únicamente a aquellas tareas que tienen asignado un valor, en forma de puntuación, sobre la calificación final. Éste es el caso del trabajo en grupo que se describe a continuación.

2.2. Trabajo en grupo

Después de lo anteriormente señalado, no sorprende que los estudiantes «se pongan manos a la obra» en cuanto la profesora hace mención a que el trabajo en grupo se valora con hasta dos puntos de la calificación final de la asignatura. Éste es, precisamente, el segundo relato sobre IC como continuación del anterior:

Al finalizar una de las sesiones de clase, la profesora recomienda una serie de artículos como complemento a los apuntes tomados en clase, para realizar un trabajo en grupo. Dicho trabajo, titulado: «Por qué hemos llegado a hablar de la escuela como unidad de cambio y cómo deberían funcionar las escuelas desde esa perspectiva» tiene gran importancia ya que, según la profesora, «no sólo tiene como objetivo favorecer la reflexión individual y grupal, el debate, y el consenso de los grupos de trabajo, sino también porque es un trabajo que en cierto modo evidencia la comprensión global de los procesos de innovación». Este trabajo será valorado por la profesora de cero a dos puntos, y se sumará a la calificación final de cada estudiante. Los puntos restantes que completan la calificación individual del alumnado dependen de un examen escrito realizado una vez concluya el cuatrimestre. El plazo límite para entregar el trabajo en grupo es de una semana y media. A pesar de ello, la mayoría de los grupos entrega el trabajo en la siguiente sesión de clase.

Una vez revisados todos los trabajos, la profesora comprueba que no se cumple uno de los fines principales buscado en el trabajo grupal, «la reflexión y el intercambio de ideas que lleven al debate y al consenso», ya que en los discursos que elaboran los estudiantes hay grandes incoherencias y poca vinculación entre las ideas. Este hecho motiva que la profesora solicite a casi todos los grupos la repetición de sus trabajos puesto que no reflejan que se haya comprendido el tema tratado. Asimismo, la profesora devuelve estos trabajos con una serie de anotaciones sobre qué se podría mejorar, para que les sirva de orientación a los grupos. A pesar de estos esfuerzos, la profesora tuvo que devolver en reiteradas ocasiones muchos de los trabajos, todos ellos acompañados de sus correspondientes anotaciones, porque apenas se reflejaba una mejora al respecto. Un aspecto que llama poderosamente la atención tras cada nueva devolución es el interés de cada grupo por conocer los resultados obtenidos por los demás equipos en sus respectivos trabajos. Los estudiantes, tras comprobar que gran parte de los grupos tenían dificultades para solventar con éxito las demandas de la tarea, llegan a la conclusión generalizada de que este trabajo de IC es muy complejo.

¿Qué es lo que ha pasado? ¿Por qué no ha surtido el efecto esperado la revisión y repetición de los trabajos por parte de los grupos?

En el segundo relato destacan tres aspectos fundamentales: por un lado el «individualismo» de los estudiantes durante el proceso de realización de los trabajos; por otro, el poco tiempo dedicado a la realización del trabajo en grupo; y, por último, que ni la ampliación del plazo de entrega ni las orientaciones de la docente influyeron en la mejora de muchos de los trabajos. Veamos con mayor detenimiento cada uno de estos aspectos:

a) Individualismo en el trabajo en grupo

La profesora intenta dinamizar las clases por medio de los trabajos grupales, para favorecer la cooperación, la reflexión y el análisis crítico de y entre los estudiantes. Se busca así que los alumnos sean los constructores de su propio conocimiento y que aprendan unos de otros por medio del intercambio de opiniones. Se opta,

pues, como señala Pérez Gómez (1988), por una metodología que favorece el proceso reflexivo tanto de los alumnos como de la docente, y en el que ambas partes deben introducirse en un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

En el caso de IC, la mayoría de los grupos dividieron el trabajo en varias partes, que luego fueron unidas sin proporcionarles una coherencia global. El siguiente comentario, realizado por un estudiante a sus compañeros durante una conversación informal, ilustra este tipo de organización que predominó durante la elaboración del trabajo grupal de IC:

Abel: Nosotros nos vamos a repartir el trabajo. Luego lo unimos todo y lo entregamos, es lo más rápido.

Sin embargo, la elaboración del trabajo requería, ante todo, de tareas cooperativas, es decir, aquellas que permiten poner en común los conocimientos de cada componente del grupo sobre el trabajo realizado. Al obviarse las fases cooperativas, la mayoría de estos trabajos resultaron en una serie de ideas aisladas e inconexas. Así pues, el resultado de la suma de las partes individuales no es el «todo» que se pretendía, sino, más bien, un «parche» que se aleja del objetivo inicial de realizar un trabajo cooperativo y consensuado. Más aún, la ausencia de cooperación, de intercambio de ideas y de consenso entre los miembros de los grupos deriva en un cierto individualismo durante el proceso de elaboración del trabajo. Este individualismo también se observa en los propios trabajos entregados a la profesora, ante la inexistencia de hilos conductores para facilitar su comprensión, así como por la falta de coherencia entre las ideas expuestas. No olvidemos que los estudiantes han pasado por un sistema educativo en el que tradicional y hegemónicamente prima el logro individual por encima del logro colectivo. Por ello, consciente o inconscientemente, deslegitiman el trabajo cooperativo al preferir dividirlo en pequeños fragmentos individuales sin que después haya una labor de reelaboración y reflexión conjunta sobre ello.

Si analizamos lo descrito en el relato, además del individualismo, la competitividad también se hace patente entre estos estudiantes, puesto que una vez conocidas las calificaciones de los trabajos, la mayoría se muestran interesados por las calificaciones de otros grupos. En este sentido, se observa como al finalizar la sesión en la que la profesora devolvió por primera vez los trabajos con las anotaciones, muchos estudiantes pidieron a otros grupos sus trabajos. Una conversación informal al respecto fue la siguiente:

Ruth: ¿Puedes dejarme vuestro trabajo?

Salvador: Bueno, aquí lo tienes.

Ruth: A ver... A nosotros la profesora nos ha puesto más anotaciones, el nuestro está peor.

Salvador: Dejádme el vuestro.

La finalidad de ello era comparar sus propios resultados con los de los demás, lo que les permitió otorgar mayor o menor valor a sus resultados. Este interés por comparar la calidad de sus trabajos con los de sus compañeros se contradice con el poco tiempo que habían dedicado a su elaboración, tal y como se describe a continuación.

b) El poco tiempo dedicado a los trabajos

Como se ha comentado anteriormente, los grupos se pusieron rápidamente «manos a la obra» tras conocer la puntuación exacta que podían conseguir realizando el trabajo, hasta el punto de que la mayoría lo empezaron y acabaron en una hora de clase en la que se ausentó la profesora por motivos académicos. Y no sólo eso, la mayoría fueron entregados en la siguiente sesión de clase, a pesar de que aún faltaba más de una semana para que concluyese el plazo. Daba la impresión de que la mayoría de los estudiantes consideraban que lo fundamental era entregar el trabajo rápido, sin importarles demasiado el tiempo de dedicación que implicaban la tarea y la calidad del resultado final. Se apostaba por la filosofía del «lo hago rápido, me lo quito de encima y con esto apruebo». Pese a ello, la docente valoraba que el trabajo fuera original y que reflejara el análisis crítico y la reflexión desarrollada en el grupo, más que el simple hecho de que se entregara la tarea. Pretendía, sobre todo, que el trabajo fuera el resultado de la aplicación de competencias transversales, tales como la *gestión de la información*, la capacidad de *análisis* y la *organización y planificación* (ANECA, 2005). Al respecto, tuvimos la oportunidad de revisar algunos de los trabajos entregados por los grupos dentro del primer plazo, para tratar de entender por qué la profesora devolvió en varias ocasiones muchos de ellos para su mejora. Ello permitió observar que en la mayoría de los escritos se repiten dos factores principales que no favorecen el análisis crítico ni la creatividad de los mismos:

- Por un lado, el texto es un conglomerado de ideas inconexas entre las que difícilmente el lector puede encontrar relación y coherencia.
- Por otro lado, el discurso que manifiestan no se sale de los apuntes tomados en clase o del «collage» de párrafos extraídos de los artículos recomendados por la docente, copiados de forma mecánica, sin ninguna evidencia de comprensión de los mismos.

En resumen, muchos de los alumnos no logran entender por qué y para qué hacen lo que hacen, de manera que, como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), la práctica pedagógica se convierte en una mera reproducción de hábitos que no trae consigo la comprensión de los contenidos de la asignatura. Así pues, se refleja que los trabajos se realizaron en muy poco tiempo y de forma superficial, lo cual explicaría la dificultad de los miembros del grupo para aprovechar sus apuntes de clase o los artículos leídos sin llegar a copiarlos textualmente. De esta forma, no se llega a plasmar un análisis crítico en los trabajos debido a

que no se trata de comprender con detalle ni se profundiza en la temática de los mismos. Por lo demás, cabe destacar que en la práctica totalidad de los trabajos se utiliza el citado material (apuntes y artículos recomendados por la profesora) como única fuente de información, descartando la búsqueda y selección de otra información en fuentes bibliográficas o en páginas web, que tan útiles hubieran resultado para contrastar la que les venía dada desde la propia asignatura. De haberlo hecho así, quizás se hubieran formado una opinión propia sobre el tema del trabajo, permitiendo que su relato fuese mucho más original y creativo. Todo ello muestra que los grupos de trabajo de IC no *gestionan* adecuadamente *la información*, esto es, «la capacidad para buscar, seleccionar, ordenar, relacionar, evaluar/valorar información proveniente de distintas fuentes» (ANECA, 2005: 143). Además, en dichos grupos de trabajo se observan ciertas deficiencias en cuanto a *organización y planificación*, competencia que consiste en «la capacidad de determinar eficazmente los fines, metas, objetivos y prioridades de la tarea a desempeñar organizando las actividades, los plazos y los recursos necesarios y controlando los procesos establecidos» (ANECA, 2005: 143).

En nuestra opinión, el *querer acabar antes de comenzar* a realizar el trabajo en grupo responde a un estereotipo que suele ser habitual y que está relacionado con el hecho de que se otorga una menor importancia a los trabajos de una asignatura cuando existe un examen final puntuado con más nota. Éste es precisamente el caso de IC, por lo que los estudiantes entienden que el trabajo en grupo es importante para la calificación final y que cuanto antes lo terminen mejor, ya que el peso de la asignatura recaerá en el citado examen final. En este sentido, un estudiante justificaba lo que acabamos de exponer con los siguientes argumentos:

Abel: Tenemos que terminar pronto el trabajo que ha mandado, porque en IC cuenta mucho más el examen final y debemos centrarnos en estudiar para aprobarlo.

Tomando como guía la ley del mínimo esfuerzo en el trabajo en grupo, se pone en evidencia la visión hegemónica tradicional de los estudiantes sobre su proceso formativo. Esto cortocircuita los intentos de la profesora por fomentar el análisis crítico y reflexivo de los grupos de trabajo sobre el tema en cuestión. De esta manera, los estudiantes obvian el proceso lento que toda actividad artística requiere, pues el escaso tiempo dedicado a la tarea no permite la reflexión y el análisis necesarios durante el proceso de realización de la misma.

c) Repeticiones del trabajo en grupo

La situación anterior trajo consigo el fracaso de muchos de los grupos, que tuvieron que repetir el trabajo en varias ocasiones sin encontrar el éxito esperado (el visto bueno de la profesora a su trabajo y, por lo tanto, el intercambio de las actuaciones por buenas calificaciones). La profesora, al devolver algunos trabajos, argumentó:

Profesora: Los trabajos devueltos para ser mejorados necesitan ser enfocados desde un punto de vista crítico para que reflejen de forma conexa vuestras ideas. Además, se debe cuidar más el aspecto formal del documento, que parece haber sido redactado con prisas.

Con la intención de analizar las razones de ello, se ha revisado la última versión de los trabajos de algunos grupos que tuvieron que repetirlos. Se pretendía comprobar si el hecho de que se diera más tiempo para revisar y entregar los trabajos suponía que los grupos se esforzaran más por mejorar la calidad de los mismos, además de analizar si el tiempo dedicado a su realización fue el único factor que incidió en las dificultades encontradas por los grupos. Lejos de lo que se podría esperar, cuando se revisó la última de las versiones de los trabajos se comprobó que el poco tiempo dedicado a realizarlos no fue el único factor que mermó la calidad del discurso de dichos escritos. Si bien es cierto que hubo una leve mejoría en la calidad de algunos trabajos, la comparación entre la primera y la última de las versiones puso al descubierto que seguían existiendo importantes carencias. Nos referimos a que estos trabajos no se estructuran sobre un discurso coherente, ni ofrecen una buena reflexión sobre el tema del trabajo, ni tampoco se discierne entre «la información importante y la prescindible», es decir, no realizan una lectura crítica. Así pues, lo que realmente se puso en evidencia al comparar la primera y la última versión de dichos trabajos fue que el alumnado no demuestra las competencias transversales necesarias que permiten la elaboración de un buen trabajo, como son la *planificación y organización*, la *gestión de la información* y la *capacidad de análisis* (ANECA, 2005), todas ellas referidas en el apartado anterior.

Pudiera ser que los alumnos en todos estos años hayan estado tan ocupados en aprobar que no han dedicado ni el tiempo ni el esfuerzo suficiente a reflexionar sobre los contenidos estudiados. Pudiera ser que los profesores que se han encargado de la formación de estos estudiantes a lo largo de su vida académica (ya sea en la universidad o en las etapas educativas previas) hayan estado tan ocupados en impartir unos contenidos en el tiempo estipulado por los programas que no han fomentado en sus alumnos la adquisición y desarrollo de las competencias básicas para argumentar las propias opiniones, seleccionar y utilizar distintas fuentes de información, discernir entre lo relevante e irrelevante de un texto, contrastar ideas, o formarse una opinión propia sobre cualquier tema. Se refleja, pues, entre gran parte de los estudiantes de IC un problema latente en muchos universitarios, para quienes lo primordial es conseguir una buena calificación independientemente de si ello conlleva o no un proceso de aprendizaje (Herrada, 2007). Así las cosas, el alumnado aprende a adaptarse a las diferentes metodologías que propone cada profesor, buscando siempre el mismo fin: aprobar las asignaturas. Sin embargo, raramente los alumnos se preocupan por ser participantes activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y por aprovechar una formación que les va a proporcionar no sólo el aprobado, sino que también les prepara para su propia vida personal y profesional.

Una vez recogida y analizada esta experiencia en la asignatura de IC, se exponen a continuación algunas conclusiones obtenidas.

3. CONCLUSIONES

En este artículo se analiza la experiencia contada desde el punto de vista de dos estudiantes SICUE/SÉNECA que estudiaban el último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad de Salamanca. En concreto, se hace referencia a una asignatura sobre innovación curricular cursada por ambos estudiantes en la que determinadas situaciones tuvieron diversas implicaciones en el contexto ecológico del aula. A continuación, se expondrán las principales conclusiones obtenidas, entre ellas, la vinculación entre la perspectiva ecológica de Doyle y el grupo-aula de IC. Además, se hará referencia a los paralelismos encontrados entre el rol del profesorado desde los paradigmas de innovación curricular y lo acontecido en la asignatura de IC. Para finalizar, se propondrán un conjunto de aspectos a considerar para la puesta en práctica con éxito de metodologías que otorguen mayor autonomía al estudiante universitario.

Primeramente, hay que señalar que la profesora de IC intentaba favorecer la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de competencias transversales básicas para su futuro desempeño profesional. Entre las competencias que trataba de fomentar se encontraban: la *apertura hacia el aprendizaje*; la *organización y planificación*; la *gestión de la información*; y la *capacidad de análisis*. Además, la docente trató de promover una metodología que propiciara situaciones en las que el alumnado pudiera desarrollar dichas competencias, a través de la participación con sus opiniones durante las sesiones de clase, o mediante el trabajo en grupo. Pero todos estos esfuerzos no derivan en una implicación mayor de los estudiantes en la asignatura, como se explica en los siguientes epígrafes.

– En cuanto a la participación en las sesiones de clase, la profesora pretendía que el alumnado se implicara en los temas de la asignatura con sus opiniones personales. Recordemos que un estudiante «recogió el guante» e intervenía en las sesiones de clase, pero que este caso fue excepcional, porque la mayoría no llegó a implicarse. También comentábamos que este mismo grupo de alumnos intervenía con más frecuencia en las sesiones de clase de otras asignaturas. Este hecho contradictorio está vinculado con los planteamientos de Doyle (1977) mencionados en el capítulo anterior, en cuanto a que la evaluación, entendida como calificación, se convierte en el centro neurálgico que da sentido a todo lo que acontece en el contexto ecológico del aula. Desde estos presupuestos se puede entender la diferencia existente entre el rol asumido por los estudiantes en IC (menos participativos en las sesiones de clase) y en otras asignaturas (más activos). Tal como se ha comentado anteriormente, en IC no se habían especificado cuántos puntos se asignaban a la participación en las sesiones, mientras que en otras asignaturas sí se había

concretado (por ejemplo, en la asignatura de AS, donde participar suponía hasta un punto de la calificación). En definitiva, los estudiantes sustituyen evaluación por calificación, y centran sus esfuerzos en responder a las demandas de aquellas tareas de las que saben qué calificación se les otorga, en lugar de vincularse en las actividades que, según Habermas (1987), producen mayor placer intelectual al ser humano, es decir, aquellas en las que se desarrolla una racionalidad práctica (interpretación) y/o crítica (cuestionamiento de la ideología). En este sentido, y en relación con los paradigmas de innovación curricular, el hecho de que existieran otros factores que ejercieron su influencia más allá de la disposición de la docente por favorecer en el alumnado un rol más participativo y reflexivo nos lleva a los planteamientos del *paradigma sociocrítico*. Desde este paradigma se entiende que el centro es una totalidad relacional en el que confluyen múltiples factores que habría que tener en consideración para el éxito de las reformas promovidas desde ámbitos externos al centro.

– En relación con el trabajo en grupo, la docente trató de que fuera realizado por los estudiantes de forma cooperativa. Además, daba flexibilidad a los grupos para que se organizaran, planificaran, gestionaran y analizaran la información. La profesora se limitaba a proporcionar *feedback* través de las anotaciones en los trabajos para orientar la mejora de los mismos, en caso de que fuera necesario. Sin embargo, la autonomía proporcionada por la docente no garantizó por sí sola un proceso reflexivo y analítico en la realización del trabajo, ni tampoco el éxito en los resultados obtenidos, tal y como también sucedió en las innovaciones desarrolladas desde los planteamientos del *paradigma cultural o práctico*. Estos estudiantes dejaron en manos de «expertos» la autonomía con la que contaban para elaborar el trabajo, en este caso, en manos de los apuntes de clase y de las lecturas recomendadas por la profesora, que eran reproducidos a lo largo de un discurso lleno de fragmentos inconexos. Por tanto, los estudiantes no demostraban las competencias necesarias para cooperar con sus compañeros, reconocer las ideas principales de un texto, buscar información en distintas fuentes o elaborar un discurso que reflejara la opinión de todo el grupo. Por otro lado, hay que destacar que, aunque dicho trabajo en grupo tenía asociada una calificación conocida por los estudiantes (hasta dos puntos), el hecho de que el examen final tuviera mayor peso en la calificación conllevó que se dedicara menos tiempo a la elaboración del trabajo.

¿Qué se puede hacer para superar estas dificultades? Desde nuestro punto de vista, la respuesta a esta cuestión coincide con algunos de los presupuestos de *la escuela como eje del cambio*. Es fundamental que la innovación parta también de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, del alumnado y del profesorado universitario de las Facultades de Educación. Para hacer esto realidad, previamente sería necesaria la formación de estudiantes capaces de construir su propio conocimiento, favoreciendo la reflexión y el aprendizaje de y con los compañeros. Por ello, en primer lugar, habría que relativizar la importancia que se le otorga a la evaluación, entendida como calificación. No se debe permitir que el

alumnado universitario de las Facultades de Educación tenga como mayor expectativa conseguir el correspondiente título académico en el menor tiempo posible, independientemente de la calidad del aprendizaje obtenido. Si lo pensamos detenidamente, la titulación es una acreditación que muestra que se ha producido un proceso de formación y aprendizaje previo a su obtención. Así pues, si éste no trae consigo el aprendizaje, se convierte en un mero trámite que certifica que el alumno ha conseguido aprobar todas las asignaturas de la carrera. Esto hace que el «papel» pierda todo su sentido inicial y convierta la obtención de títulos en una carrera meritocrática, que no se sabe muy bien a dónde nos lleva. Es preciso, en segundo lugar, que las universidades dispongan de planes de estudios en los que, de forma transversal, se promueva la investigación, el análisis y la reflexión crítica del alumnado y del profesorado. Tal y como sugiere Riesco (2008), el Espacio Europeo de Educación Superior puede conseguir la transformación de las bases y la orientación de la universidad hacia el aprendizaje más que hacia la docencia. Desde esta nueva perspectiva, el profesor debe ser aprendiz y a la vez maestro que guía al alumnado en su proceso de aprendizaje. Para ello se debe proporcionar al alumnado estrategias, herramientas y ocasiones adecuadas para desarrollar el aprendizaje autónomo. Ello se tiene que dar tras el replanteamiento de los planes de formación inicial de los profesionales de la educación, que hasta no hace mucho han permitido el predominio de las concepciones positivistas y tecnologicistas (Torres Santomé, 1995). Es hora de que realmente se empiece a dar más importancia al proceso que al producto; a otorgar la misma importancia al trabajo en equipo que al individual; a ensalzar la reflexión y el análisis crítico; a no tener prisa por acabar, sino disfrutar del proceso y a la vez alcanzar un resultado de calidad. En tercer lugar, es preciso el compromiso del profesorado universitario en aras de favorecer la coherencia interdisciplinar que facilite el replanteamiento de los planes de estudios. Para ello, primeramente habría que superar la problemática recientemente señalada por Quintero Gallego y Hernández Martín (2008), referente a que la cultura universitaria es poco dada al cambio, a la colaboración y a compartir experiencias docentes. En cualquier caso, según estas autoras, los profesores noveles universitarios están convencidos de la necesidad de superar dicha problemática promoviendo *la cultura de la colaboración y de la innovación para la mejora educativa*. Por otra parte, el profesorado universitario también debe asumir un rol mediador en la formación del alumnado, orientando y apoyando las experiencias de innovación. Cabe destacar, y con ello concluimos, que los profesionales de la educación tienen un compromiso adquirido con el alumnado en particular y con la sociedad en general. Así pues, se debe favorecer la implicación real y el disfrute intelectual del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ignorar dicho compromiso supondría abandonar a los futuros ciudadanos ante las fauces de los discursos de moda, que convierten a los individuos en una masa indiferenciada. De esta forma, tal como señala Savater (1997):

Antes de aprender a disfrutar con los mejores logros intelectuales hay que aprender a disfrutar intelectualmente (*ibid.*, 126).

AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren agradecer especialmente a la Dra. Dña. Anunciación Quintero Gallego sus inestimables comentarios y sugerencias.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2005): *Libro blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANGULO, F. (1994). El enfoque técnico del currículum. En F. ANGULO y N. BLANCO (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe, pp. 79-108.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- CARPENTIER, A. (1953). *Los pasos perdidos*. Madrid, Alianza.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- DOYLE, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis, *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). Reorientar la evaluación para transformar la práctica educativa. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga, Aljibe, pp. 333-359.
- FREIRE, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En J. M. ESCUDERO MUÑOZ y M. T. GONZÁLEZ GONZÁLEZ: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y Praxis*. Madrid, Tecnos.
- HERRADA VALVERDE, R. I. (2007). *Estudio etnográfico de un proceso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Almería.
- ONTORIA, A.; MOLINA, A. y LUQUE, Á. (1997). Autoconciencia del conflicto cognitivo ante la innovación metodológica en la formación inicial de maestros, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultado el 23 de marzo de 2009 en <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ep04onto.pdf>.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. VILLA (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, pp. 128-148.
- QUINTERO GALLEGO, A. y HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2008). Una experiencia de formación con profesores universitarios noveles mediante el empleo de guías didácticas online. En *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Consultado el 23 de marzo de 2009 en <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/31.pdf>.

- RIESCO, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares en los centros*. Málaga, Aljibe.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 111-156.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). El currículum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. En M. GONZÁLEZ SANMAMED: *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, PPU, pp. 15-38.